

De la enseñanza del Derecho a la didáctica general del Derecho

María Francisca Elgueta*

Eric Eduardo Palma**

Sumario: I. Dificultades actuales en el uso de la expresión “enseñanza del Derecho”.
II. De la enseñanza. III. De la enseñanza-aprendizaje a la Didáctica General del Derecho. IV. Del acto didáctico y la Didáctica General del Derecho.

Resumen

Proponemos en este trabajo el empleo de las voces Didáctica General del Derecho y didácticas específicas del Derecho, rechazando el uso de la expresión enseñanza del Derecho (que resulta confusa en el tiempo presente) para dar cuenta del fenómeno complejo del acto didáctico en la formación jurídica, esto es, la interrelación comunicativa entre enseñanza, aprendizaje, contenidos (conceptuales, actitudinales, procedimentales y valóricos) contextualizados.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho, proceso enseñanza-aprendizaje, Didáctica, Didáctica General del Derecho, Didácticas Específicas del Derecho.

* Doctora en Educación, Universidad de Valladolid; Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Diseño e Implementación de Encuestas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

** Doctor en Derecho, Universidad de Valladolid; Magíster en Historia, Universidad de Chile; Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile; Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomado en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor de Historia del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Director de Investigación, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

Abstract

We propose the use of the terms General Didactics of Law, Law Specific Didactics, rejecting the use of the term “legal education”, which is confusing at the present time, to account for the complex phenomenon of teaching action in legal training, i.e., the communicative relationship between teaching, learning, and content in context (conceptual, attitudinal, procedural and ethical).

Key words: Teaching of Law, teaching-learning, Didactics, General Didactics of Law, Law Specific Didactics.

I. Dificultades actuales en el uso de la expresión “enseñanza del Derecho”

La expresión “enseñanza del Derecho” presenta importantes dificultades para describir el trabajo de aula, debido al uso indiscriminado que de ella se hace y a la omisión de un fenómeno (el aprendizaje).

El concepto se ha usado indistintamente para describir propuestas tradicionales así como innovadoras. Las explicaciones en torno a qué se entiende por ella usan perspectivas paradigmáticas¹ que obedecen tanto a modelos clásicos como a modelos calificados como innovadores: hermenéutico, filosófico trascendental, fenomenológico, materialista, humanista, empírico-analítico, conductistas, tecnológicos, constructivistas.

Además, presenta limitaciones para dar noticia del binomio enseñanza-aprendizaje. Remite a una perspectiva en la que sólo aparece el que enseña quedando invisibilizado el que aprende: “En esta relación el profesor es, principalmente, un emisor, es quien provee los contenidos, los saberes, y señala el curso de navegación en el aula y fuera de ella. Posee los conocimientos y detenta autoridad”.² La expresión “enseñanza del Derecho” presenta el problema de mantener el foco de la acción pedagógica en el profesor.

En la sala de clases encontramos tres componentes básicos: un profesor que enseña, un contenido (sea conceptual, procedimental, actitudinal o valórico) y un estudiante que

¹ La perspectiva paradigmática da cuenta de la manera cómo los científicos han entendido epistemológica, ontológica y metodológicamente el fenómeno educativo.

² Moya, Carlos, “La Didáctica como proceso de reconstrucción de significados”, en *Didáctica General. Qué y Cómo enseñar en la sociedad de la información*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002, p. 75.

aprende. La mutua interrelación de estos tres factores, en contexto, debe tenerse a la vista al momento de caracterizar la docencia en Derecho. No resulta menor aceptar esta triada por cuanto permite comprender qué se entiende por formación del abogado, y por ende responder a la pregunta por cómo mejorarla en un contexto histórico, cultural, político, económico y social dado.

¿Qué pasa con el estudiante o el que aprende en la expresión “enseñanza del Derecho”? Es enseñado. No participa como sujeto activo.

Esta falta de protagonismo en la concepción arraigada de la enseñanza, que según Jorge Witker obedece a una opción científica y dogmática, provoca finalmente que se desatienda la creación de hábitos mentales, actitudes, manejo de fuentes y el adiestramiento del estudiante en la solución de problemas, lo cual genera incapacidad para adaptarse a los cambios legislativos.³

Para describir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la formación del licenciado en ciencias jurídicas, cabe sustituir la expresión “enseñanza del Derecho” por una que presente más virtudes desde el punto de vista del fenómeno que pretende caracterizar.

La voz “enseñanza del Derecho” resulta poco feliz en el estado actual de la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje, y esta inadecuación abre la posibilidad para el arraigo del uso de las expresiones Didáctica General y Didáctica Específica del Derecho. Esta propuesta de sustitución está en sintonía con el cambio de énfasis que ha tenido lugar en la concepción del trabajo de aula, en que se ha pasado desde la enseñanza al aprendizaje.

II. De la enseñanza

La enseñanza del Derecho tradicional⁴ se ha caracterizado por “... patrocinar una enseñanza informativa más que formativa; privilegiar una enseñanza pasiva-receptiva en

³ Witker, Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2008, p. 81.

⁴ En la antigua Roma podemos encontrar los primeros antecedentes de la enseñanza del Derecho presente en las escuelas latinas o escuelas de alta retórica donde se cultivaban habilidades oratorias y no el estudio de las figuras jurídicas (véase **PORTILLA, ESPINOZA** “Antecedentes históricos metodológicos de la enseñanza del derecho” en http://www.tlalpan.uvmnet.edu/oiid/download/Ense%C3%B1anza%20derecho_04_CSODER_PICSJ_D.pdf [fecha de consulta 15 de mayo de 2013]

lugar de una activa-participativa; y propiciar una enseñanza teórica en lugar de una teórica-práctica”.⁵

Lo que acontece es que la enseñanza obedece a una matriz cultural, propia de la formación jurídica medieval. El estudio del Derecho coincide con el nacimiento de las universidades (Bolonia en 1088, Oxford en 1096, Valladolid en 1208, Cambridge en 1209, Salamanca en 1218, Coimbra en 1308) y con una realidad histórica caracterizada por la preeminencia del profesor como fuente del saber jurídico. Lo que se hacía en las poco iluminadas aulas medievales era transmitir un conocimiento a unos individuos llamados alumnos, cuya principal tarea consistía en recoger adecuadamente dicho saber y repetirlo seguidamente sin equivocación alguna: el profesor cuando enseñaba leía. No se recuperó en este tiempo con todo el énfasis necesario la formación jurídica romana y griega.⁶

Esta modalidad medieval se aprecia desde la enseñanza del Derecho justiniano:⁷ “... el maestro está dirigiéndose al alumno, al lector, y después de presentarle diversos argumentos, de un lado y otro, después de una situación dudosa o confusa, el maestro recomienda al alumno:... En tal caso debe decir..... Casi con el tono de: ‘no me importa lo que tú mismo piensas del asunto; si quieres tener éxito en tus pruebas conmigo te recomiendo que digas’...”.⁸

En la universidad medieval europea por falta de reproducción masiva de textos el académico leía repitiendo el contenido (cabe recordar que en algunas bibliotecas los libros más importantes se ataban a la mesa en que se trabajaba) siendo esto el quehacer principal,

⁵ Flores, Imer, “Prometeo Desencadenado: la enseñanza del Derecho en México”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 4, núm. 7, 2006, p. 54.

⁶ El *tirocinium fori* es una metodología de la enseñanza del Derecho que por influencia de la cultura helenística enriqueció el estudio de la retórica con la gramática y la dialéctica. Se entrenaba para el ejercicio de la abogacía. El contenido de los discursos podía ser político, casuístico o de incorporación de figuras del Derecho. Los alumnos “se ejercitaban en la declamación. De las tres ramas de la oratoria, la judicial, la deliberativa y la demostrativa”. Agudo Ruiz, Alfonso, *La enseñanza del Derecho en Roma*, Madrid, Universidad del Rioja Logroño-Reus, 1999 p. 12.

⁷ PORTILLA, ESPINOZA, *Antecedentes históricos metodológicos de la enseñanza del Derecho*, Universidad del Valle de México, Primer Congreso de Investigación Interdisciplinario, México, sin fecha. La importancia de la compilación de Justiniano es indiscutible en la enseñanza del Derecho. El año 533 fue encargada dicha compilación a Triboniano, Teofilo y Doroteo destinada en un principio para la enseñanza. El *Corpus Iuris Civilis* está compuesto por un *Codex* que recoge las constituciones imperiales vigentes, *Instituta* que establece la iniciación en los estudios jurídicos (promulgados por Justiniano como leyes), *Digestum* o recopilación de la jurisprudencia Romana conservada en los *iura*. y *Novallae* constituciones o recopilación de las constituciones dadas por el mismo Justiniano.

Véase también Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, 4ª ed. revisada, México, UNAM (Instituto de Investigaciones Jurídicas), 1985.

⁸ Agudo Ruiz, *La enseñanza del Derecho en Roma...*, cit., *supra* nota 6.

aunque no único, de la enseñanza.⁹ El repetir el enorme tesoro que contenía el texto resultaba fundamental debido a que el conocimiento sólo se podía adquirir a través de libros escasos. Esto permite comprender la preeminencia de la clase magistral en la enseñanza jurídica.¹⁰

El momento histórico medieval y moderno fue al mismo tiempo constructor de una cultura jurídica, la occidental, en que la enseñanza, componente relevante de la cultura, se vive como transmisión a través de la lectura. A partir de esta experiencia histórica se ha venido configurando en las últimas décadas la idea de la existencia de una forma tradicional de enseñanza del Derecho y que se caracteriza, entre otros aspectos, por lo siguiente:

- El protagonista es el profesor que transmite un contenido de tipo enciclopédico.
- Promueve la pasividad del estudiante en tanto que receptor de datos.
- No se desarrollan conocimientos, habilidades y destrezas que propicien la resolución de problemas.
- Trato no dialógico, no hay comunicación.

⁹ García Gallo, Alfonso, *Manual de Historia del Derecho Español*, Madrid, 1959, t. I, pp. 297-298. “El Derecho se enseña directamente sobre los cuerpos legales mediante la exégesis o comentario que de la palabra hace el profesor, sobre cada pasaje. El acto de explicar se designa como lectura y la explicación como lección; bien entendido que se trata de una explicación verbal, prohibiéndose expresamente en algunas universidades el dedicar la clase a leer, en la acepción actual de la palabra, o a escribir.

La explicación debe abarcar todo el contenido de la materia asignada para el curso, sin omitir ninguna parte, continuándola en el siguiente si no se concluye en él. La explicación o lectura habitualmente se desarrolla de la siguiente manera: el profesor comienza haciendo un resumen de la ley que va a explicar y destacando el problema que la misma regula. Una vez fijado el objeto de la explicación y teniendo en cuenta que en la Edad Media los ejemplares de los Códigos son manuscritos y las copias pueden tener errores, procede a la lectura del texto para que se corrijan éstos. Preparada así la explicación resume de nuevo el caso, y entra en la exégesis del texto. Comienza formulando las reglas generales o *brocarda* que han de ser tenidas en cuenta. Establece luego en la materia las distinciones pertinentes, destacando los aspectos que presenta, formula las cuestiones que cada una plantea, señala las distintas interpretaciones u opiniones sobre ellas y los textos y argumentos que se alegan a favor de ellas, formula su crítica y da finalmente la solución pertinente... El profesor puede preguntar a los alumnos o éstos discutir las soluciones con el profesor. En Salamanca y otras Universidades es costumbre que, terminada la clase, el profesor esté durante un cuarto de hora en el claustro frente a su cátedra para responder a las dudas de sus discípulos”.

¹⁰ La universidad medieval ofrecía a los estudiantes que iniciaban sus estudios un currículum centrado en las artes liberales tradicionales. La formación era en latín sin importar el origen geográfico que tuvieran los estudiantes. Aprendían el *trivium* que consistía en gramática, retórica y lógica; el *quadrivium* que abarcaba aritmética, geometría, astronomía y música. Los estudios duraban entre cuatro y seis años, quedando calificados los alumnos en artes liberales, obteniendo los grados que los habilitaban para enseñar. Así podían ser *artium baccalaureus* o bachiller en letras; y más tarde podían recibir un *artium magister* o maestro en artes.

Tras completar el currículo de artes liberales, un estudiante podía estudiar Derecho que era una de las tres materias considerada más importante en el currículo medieval. El estudio del Derecho podía prolongarse una década o más, tras la cual se obtenía el grado de Doctor.

- Falta conjunción entre la enseñanza-aprendizaje teórica y la enseñanza-aprendizaje práctica.

En la enseñanza tradicional se concibe que el académico es quien conoce y sabe qué hacer, por lo mismo su interés se centra en dar a conocer una materia que el estudiante desconoce y que sólo aprende del maestro y de los libros que éste maneja.

Este tipo de docencia está centrada en la enseñanza, lo que implica que el rol protagónico es del que conoce los contenidos, del que sabe. Al respecto se ha dicho, “... o professor é o transmissor dos conteúdos aos alunos, e estes são seres passivos, que se devem assimilar eis conteúdos, sem criticá-los”.¹¹

En esta perspectiva el éxito de los estudiantes está fundado en su capacidad de retención de información, no hace falta para ello ser especialmente inteligente, creativo, ni menos innovador. Esto influye en que se considere como medida de la expectativa de éxito profesional el que el licenciado conozca y sea capaz de reproducir leyes.

En la enseñanza tradicional los roles en la sala de clases están perfectamente diferenciados. El docente debe explicar la materia y mantener el orden dando cuenta con experticia de su gran acervo de conocimientos. El docente al momento de evaluar se preguntará por cómo repiten lo que él sabe y ha contado: él mismo es el referente de cuánto deben conocer. Los estudiantes serán evaluados en relación con la capacidad de repetir la información entregada.

El profesor se preocupa casi de forma exclusiva de organizar los materiales de acuerdo con la lógica de la disciplina, y de presentarlos por medio de una exposición, predominantemente abstracta, de datos, métodos y conceptos, de la lectura parafraseada de libros de texto y apuntes. El alumno debe aprenderlos mediante un sobreaprendizaje (repaso verbal, repetición, etc.), para reproducirlos de modo literal, o al menos respetando fielmente la estructura propuesta. El acento de la enseñanza está fuera del alumno.¹²

¹¹ Camargo Mello, Reynaldo, *Ensino Jurídico. Formação y trabalho docente*, Curitiba, Juruá Editora, 2007, p. 61.

¹² Campari, Susana, “Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI”, *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 3, número 5, 2005, p. 189.

A este tipo de formación se la llama enseñanza logocéntrica. Hace referencia a la obsesión por la estructura de los conocimientos que se transmiten, dejando al margen de su consideración el mundo de las posibilidades de aprendizaje discente así como su ámbito de experiencia y de intereses.¹³

Quienes pretenden innovar en la enseñanza del Derecho centrándola en el aprendizaje critican esta fórmula tradicional argumentando que:

- Exacerba la masificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- No promueve la reflexión en torno a la práctica del docente.
- No incita a la innovación en estrategias de enseñanza.
- No demanda conocimiento de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.
- Los estudiantes aprenden a repetir contenidos.
- Uso inadecuado o inexistente de Tics.
- El currículum se vuelve resistente a la modernización.¹⁴

III. De la enseñanza-aprendizaje a la Didáctica General del Derecho

El aprendizaje es un proceso de interpretación y de construcción del conocimiento, acumulativo, autorregulado, orientado por algún objetivo; situado, colaborativo e individualmente diferente.

Que el aprendizaje sea una construcción (aprendizaje efectivo) significa que los alumnos no son recipientes pasivos de información sino activos constructores de sus conocimientos y habilidades.

¹³ Fernández Arenas, Abelardo, “Didáctica General y Didácticas Específicas”, *Educar*, número 17, 1999, pp. 9-36. <http://www.educar.cl/index.php?opcion=articulos_complementarios&id=4463> [fecha de consulta abril de 2013]

¹⁴ Desde el año 2003 venimos desarrollando elementos de esta crítica. Véase Elgueta, Ma. Francisca y Eric Eduardo Palma, “La reforma educacional y sus desafíos en los estudios de derecho. Reflexiones conceptuales para una pedagogía universitaria”, *Rexe, Revista de estudios y experiencias en educación*, Concepción, Chile, vol. 2, núm. 3, 2003 , pp. 67-82.

Enwistle¹⁵ vincula el aprendizaje a una motivación intrínseca y a métodos organizados de estudio estimulados por el rendimiento. Identifica tres tipos de motivación al momento de aprender: significado personal, de reproducción y por logro.

El autor caracteriza el aprendizaje reconociendo que una estrategia personal de un estudiante puede variar de tarea a tarea adoptándose un cierto estilo de aprendizaje a su motivación personal. Establece que los alumnos utilizan diversos enfoques en distintas ocasiones, admite que existen ciertas tendencias generales en la adopción de enfoques, pero, prevalece el aprendizaje individual en relación a cada tipo de estudiante.

Enwistle afirma que el aprendizaje también es acumulativo. Esta característica del aprendizaje se relaciona con su naturaleza constructivista por cuanto enfatiza el rol tanto formal como informal del conocimiento previo sobre los aprendizajes subsecuentes.

El aprendizaje también es autorregulado: se produce en el que aprende un mayor control sobre sí mismo, disminuyendo con ello la dependencia con las actividades externas de enseñanza. Ello se expresa en actividades como las de auto orientación, la adopción personal de los pasos requeridos para el aprendizaje, el auto *feedback* o retroalimentación al momento de aprender y el juicio sobre el desempeño y mantenimiento propio de la concentración y de la motivación.

Agrega, que el aprendizaje también está orientado por un objetivo, ello implica que debe existir una conciencia explícita y una orientación hacia aquello, lo que provocará que el aprendizaje sea más productivo. Para estimularlos y apoyarlos en sus metas y conocimientos significativos es recomendable y productivo que los estudiantes contribuyan a su elección.

El aprendizaje también es situado¹⁶ y generado en colaboración. Ello significa que el aprendizaje y la cognición no son sólo actividades, sino formas de participación distribuidas, es decir que el esfuerzo de aprender está repartido entre sus compañeros en el ámbito de aprendizaje y los recursos y herramientas que estén disponibles. La implicancia

¹⁵ Entwistle, Noel, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988.

¹⁶ Los enfoques de procesamiento de la información consideran al aprendizaje y al pensamiento como procesos individuales y puramente cognitivos que se realizan en el interior del cerebro. Para una visión situada del mismo véase Cortes, Eric de, “Corrientes principales y perspectivas en la investigación sobre el aprendizaje (matemáticas) y la instrucción. Psicología aplicada”, en *Revista Internacional*, número 53, 2004, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, pp. 279-310.

en el aula de este enfoque es que se realizan actividades colaborativas tales como: intercambiar ideas, comparar estrategias de solución o discutir argumentos.

El aprendizaje es diferente individualmente, ello significa que los procesos y los productos del aprendizaje varían entre los alumnos debido a sus diferencias individuales: la capacidad para aprender, los conocimientos previos, el interés, la autoeficacia, la autovaloración, entre otras.

Estas diferencias individuales no sólo exigen adaptar la enseñanza a las características de los alumnos sino que también orientar las intervenciones instruccionales para que pasen de aprendizajes superficiales a aprendizajes activos y profundos.

Por lo tanto, aprender la profesión no es sólo repetir lo que el docente establece que es relevante o lo que aparece en el libro. Resulta relevante el proceso de transformación del estudiante. Importa el cambio en la vivencia y la conducta, que se llevan a cabo mediante experiencias de interacción (enseñanza-aprendizaje).

Esta forma de examinar el mundo implica asumir una perspectiva reflexiva en torno a lo que se aprende y cómo se aprende, por cuanto implica una constante autoevaluación de la forma en que se enseña y aprende la profesión jurídica, siendo relevante tanto la enseñanza (cuyo protagonista principal, pero no exclusivo, es el profesor) como el aprendizaje (que vivencia el estudiante y el profesor).¹⁷

En esta perspectiva tridimensional la enseñanza es un proceso, no un resultado, que se caracteriza por mediar lo que necesita aprender una persona y lo que aprende realmente. La enseñanza como mediación del aprendizaje implica la construcción de un ambiente que lo promueva.

Otro factor también relevante en esta indisoluble relación entre enseñanza-aprendizaje se encuentra en el tipo de convivencia que debe producirse entre el profesor y el estudiante:¹⁸ relaciones humanas fluidas en las que tanto los docentes como los estudiantes se encuentran en un espacio conjunto con un sentimiento de mutuo respeto y en

¹⁷ En *Pedagogía del oprimido* (Madrid, Siglo XXI, 1970) Paulo Freire afirma que un trabajo de aula liberador implica que tanto el profesor como estudiante protagonizan el acto de enseñar-aprender.

¹⁸ Rodríguez, Rosa María, "Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Zaragoza, vol. 17, núm. 2, agosto de 2003, pp. 79-94, establece que es posible explorar nuevas metodologías de trabajo universitario que fortalezcan la motivación de los alumnos a través de la elaboración de guías de trabajo para los estudiantes, como alternativa a la lección magistral produciéndose con ello interés por el conocimiento y el aprendizaje.

el que ambos se escuchan, superando con ello estructuras jerárquicas y “autoritarias dominadas por unas directrices relativamente rígidas...”.¹⁹

Buenas relaciones humanas centradas en las personas y no sólo en él deber ser, permiten que los procesos de enseñanza-aprendizaje se tornen flexibles, se humanicen, y prevalezcan con ello los derechos de las personas que participan en los procesos, volviéndose democráticos y participativos.

En la perspectiva que comentamos el proceso de aula se centra tanto en el que aprende como en el que enseña, siendo ambos protagonistas en un espacio mediado, un espacio conjunto y construido a través del diálogo en un momento histórico determinado. Enseñanza y aprendizaje son igualmente importantes.

La enseñanza debe abordarse con una serie de estrategias para alentar a los estudiantes al aprendizaje de los contenidos del curso; la aprehensión de la estructura del discurso académico; la integración de las partes del proceso; la operación sobre las descripciones del mundo; el empleo del *feedback* y una reflexión sobre los propósitos²⁰. Por ello el que enseña y aprende debe diseñar ambientes de aprendizaje de alta incidencia.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas deben centrarse en superar las dificultades de entrada de los estudiantes (para compartir esta idea tanto los docentes como los estudiantes deben tomar conciencia en torno a la calidad de los procesos que viven). Ello variará según el tipo de institución superior, el tipo de currículo, los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto Eric de Cortes establece un conjunto de pasos. En primer lugar se debe inducir y apoyar a los alumnos con medios accesibles para que logren algún objetivo con la mediación de procesos de intervención y de apoyo, tanto del docente como de los otros estudiantes. En segundo lugar, los ambientes de aprendizaje deberán fortalecer la autorregulación de los procesos de adquisición de los aprendizajes de los estudiantes, eliminándose gradualmente la regulación externa de la adquisición de conocimientos y capacidades, de modo que los alumnos se conviertan paulatinamente en agentes de su propio aprendizaje. Luego los procesos constructivos de aprendizaje de los estudiantes deberán llevarse a cabo en contextos auténticos, que sean abundantes en recursos,

¹⁹ Ontoria, Antonio, Juan Gómez y Ana Molina, “Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Modelos mentales y técnicas de aprendizaje y enseñanza”, Editorial Narcea, España, 2ª. edic. rev., 2000, p. 23.

²⁰ *Idem*.

herramientas y materiales. Todo ello para promover el desarrollo en los alumnos de una disposición para que practiquen con distintas categorías de conocimientos y habilidades en una amplia variedad de situaciones. En cuarto lugar, los ambientes de aprendizaje deberán ser flexibles para permitir los distintos estilos de aprendizaje a partir de las diferencias individuales de los alumnos a nivel cognitivo, afectivo y motivacional, buscando contribuir al equilibrio entre las intervenciones emotivas y cognitivas, la autorregulación y la regulación externa. Finalmente hay que tener en cuenta que en el dominio del conocimiento disciplinar, los métodos heurísticos y los aspectos metacognitivos juegan un rol complementario en aprendizajes de calidad y en la solución de problemas.²¹

Aprender y enseñar desde esta perspectiva implica aportar propuestas de solución al desafío de formar profesionales que sepan solucionar problemas prácticos a través del quehacer docente: “... los prácticos competentes no sólo están obligados a resolver problemas técnicos por el recurso de los medios que resultan apropiados a fines claros y coherentes, sino que deben también conciliar, integrar o elegir entre las valoraciones opuestas de una situación a fin de formular un problema coherente que valga la pena resolver”.²²

Para una adecuada visión de este cambio de enfoque en la comprensión y explicación del fenómeno educativo que tiene lugar en el aula, resulta muy pertinente la noción Didáctica General del Derecho. Su uso contribuye a la ruptura de la cultura jurídica centrada en la enseñanza.

Sostenemos que la Didáctica General del Derecho²³ es una disciplina que estudia la enseñanza y el aprendizaje del Derecho de manera contextualizada, es decir, considerando los requerimientos históricos a la profesión, los currículos formativos y las características de las instituciones formadoras, además de las políticas educativas nacionales e internacionales.

Esto implica afirmar que el objeto de estudio de la Didáctica General del Derecho es el acto didáctico, vale decir las interrelaciones posibles entre la enseñanza, el aprendizaje, el contenido y el contexto educativo.

²¹ De Cortes, *op. cit.*, *supra* nota 16.

²² Schön, Donald, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 19.

²³ Hernández, María del Pilar, *Didáctica aplicada al Derecho*, México, UNAM-Porrúa, 2008. La autora hace referencia en su texto a corrientes e instrumentación didácticas.

La dinámica y convergente relación entre teoría y práctica implica una transformación en las tradicionales prácticas de docencia, que poco abordan los problemas de diversidad en las aulas. Reflexionar en torno a la concepción de aprendizaje que sería prudente abordar, implica repensar también la relación que tienen la enseñanza con el aprendizaje.

IV. Del acto didáctico y la Didáctica General del Derecho

Nos proponemos en este breve trabajo contribuir al inicio de una reflexión en el seno de la comunidad jurídica, sobre las implicancias que tiene reemplazar la voz enseñanza del Derecho por la de Didáctica General del Derecho.²⁴

Entendemos por acto didáctico el conjunto formado por los procesos de enseñanza-aprendizaje de un contenido, contextualizado, en la formación jurídica. Siendo éste el objeto de estudio de la Didáctica General del Derecho. Ésta la concebimos como la disciplina que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula mediado por un contenido propio de la formación jurídica, de tipo contextualizado (se produce en un lugar y tiempo determinado).

A nuestro parecer, la Didáctica General del Derecho tiene como fin último el desarrollo de conocimiento científico²⁵ para aportar a la mejora y reflexión de la *praxis* docente. Su naturaleza generalista tiene que ver con que sus reflexiones son pertinentes a todas las disciplinas del Derecho.

²⁴ El uso de la expresión se detecta desde hace décadas, así, por ejemplo y sin pretender agotar la cuestión, Vicente Santos Martínez la emplea en su libro *Para una didáctica del Derecho (con especial referencia al Derecho Mercantil)*, Murcia, Instituto de la Educación, 1978; la profesora Miriam de los Ángeles Díaz Córdoba emplea la expresión “didáctica jurídica”, pero no reflexiona en torno a su alcance y características (“Docencia del Derecho: Modelo iusnaturalista y actitudes emocionales”, en Valencia Carmona, Salvador (coord.), *Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, UNAM (Instituto de Investigaciones Jurídicas), 2002, pp. 71-92); Luis Ponce de León Armenta titula a su libro *Docencia y didáctica del Derecho*, México, Porrúa, 2003; Rafael Luviano publica “Metodología y la didáctica del Derecho: sus realidades y utopías”, *De Iure*, núm. III.1, noviembre de 2008, pp. 145-172; lo propio hace Antonio Martínez Blanco, “La metodología didáctica del Derecho”, versión en línea [fecha de consulta marzo de 2013], y Colmo, Alfredo, “Sobre didáctica del Derecho Civil”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 9, núm. 17, 2011, pp.115-145.

²⁵ Es importante considerar que la Didáctica General tiene sus propios métodos de investigación pedagógica, los que son perfectamente posibles de utilizar en la investigación del campo Didáctica General del Derecho. Estos métodos de investigación se caracterizan por ser de tipo empírico, aportando información de tipo cualitativo o cuantitativo.

Para determinar el campo en que opera la Didáctica General del Derecho debe tenerse a la vista como objeto de reflexión la ciencia pedagógica y el Derecho, a propósito de una licenciatura que conduce a la profesión de abogado y también a la profesión académica.

Para efectos de la enseñanza-aprendizaje hay que considerar que el Derecho está constituido “...por varias disciplinas que estudian dicho entramado normativo, en todo o en parte, en diferentes niveles de abstracción y desde distintos enfoques (verbigracia Filosofía del Derecho, Historia del Derecho, Dogmática jurídica- Derecho Civil, Derecho Procesal, Derecho Penal, Derecho Internacional, Derecho Constitucional- Sociología del Derecho, Derecho Económico y Derecho Comercial, entre otros)”²⁶.

Esta definición primera que caracteriza al Derecho como sistema normativo, y la segunda como un conjunto de disciplinas, nos permite establecer que aún cuando existe el Derecho como una entidad abstracta que tiene elementos que le dan una determinada naturaleza como son la capacidad de coacción, de positivización, operación e institucionalización; en si mismo es posible de subdividir en función del contenido del entramado normativo, considerando en ello diversos niveles de abstracción y de enfoques. Ambas acepciones nos permiten establecer que la visión del Derecho en cuanto sistema normativo coercitivo no agota las perspectivas de análisis de fenómenos con contenido jurídico.

Dada esta realidad y la contextualización del acto didáctico cabe preguntarse si no habrá espacio para unas didácticas específicas del Derecho.

¿Qué se ha entendido por didáctica en el conocimiento pedagógico? La didáctica,²⁷ o *Didaskhein*, la entenderemos como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje en todas las

²⁶ Gómez Romero, Luis, “La educación jurídica como adiestramiento para la utopía” en *La enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, México, Alianza por la Excelencia Académica-Porrúa, 2007, pp. 29-99 (38).

²⁷ Existen numerosas definiciones de didáctica; así, Comenio la define en 1630 como el artificio universal para enseñar todo a todos y Aebli, en 1958, como una ciencia auxiliar de la Pedagogía en la que ésta delega, para su realización en detalle, tareas educativas más generales. La Didáctica científica tiene por finalidad deducir del conocimiento psicológico de los procesos de formación intelectual las técnicas metodológicas más aptas para producirlas; Gottler, en 1967, la define como la teoría de la instrucción educativa; Stocker, en 1973, la entiende como la doctrina general de la enseñanza o Didáctica definiéndola como la teoría de instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principales fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en particular; Fernández Pérez, en 1994, la define como la ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a la optimización de la formación intelectual, o como ciencia praxica que desde una perspectiva de

áreas de la acción pedagógica (escuela, universidad, adultos, juventud, entre otros). Enfoca los problemas de enseñanza y aprendizaje de manera interactiva dando origen a distintos modelos curriculares, entregando por lo mismo un marco normativo para el estudio de la relación teoría y práctica.

Así la tarea de la Didáctica será la construcción de modelos educativos a través de procesos de verificación constante, a partir de la investigación educativa, de su eficacia.

Entonces un modelo Didáctico será un recurso mediador ideal para analizar experiencias pedagógicas y encontrarles así una fundamentación científica, determinándose con ello los componentes de la enseñanza, del aprendizaje y de la mediación.²⁸

Existen dos niveles de análisis o de acercamiento a lo que es la didáctica. El primero es de carácter epistemológico donde se descubren tres dimensiones posibles de analizar; la explicativa, normativa y axiológica, y por otro lado está el núcleo sustantivo de la disciplina, a saber, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se teorizan ambas temáticas para desarrollar mejoras efectivas y coherentes.

La didáctica trata de una relación simbiótica en la que el contenido es el vehículo que conecta al que enseña-aprende (profesor) con el que aprende y enseña (estudiante). Esto implica que existe un modelo de comunicación aplicado a la Didáctica, modelo que viene a ser la representación simplificada de la realidad, que presenta un conjunto de variables para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo será el instrumento teórico que orientará la práctica de docencia.

Resulta relevante aclarar que las nuevas teorías consideran que el aprendizaje depende de la actividad del alumno, con lo cual cambia el papel del profesor, pasando de

integralidad, criticidad y concreción, estudia las leyes de la instrucción formativa, sin olvidar la problemática de su aplicación, teniendo siempre los fines que la educación en todo momento propone; De La Torre, en 1993, la define como disciplina reflexiva aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionalmente organizados; Escudero, en 1981, establece que es la ciencia que tiene por objeto la orientación y organización de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral; Gimeno Sacristán, en 1981, como aquella disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza, tiene un contenido normativo importante que en forma de saber tecnológico pretende formular recomendaciones para guiar la acción, es prescriptiva en orden de la acción; Pérez Gómez, en 1982, dice que es la ciencia y la tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar, principalmente, la formación intelectual; Zabalza, en 1987, la caracteriza como el campo de conocimiento, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Véase Boronat Mundina, Julia, *Proyecto Docente*, Universidad de Valladolid (Departamento de Didáctica y Organización Educativa), 1997, pp. 62-64.

²⁸ *Ibidem*, p. 62.

ser transmisor de saber a creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo del estudiante. Se pasa entonces de un saber transmitido a un saber construido.²⁹

También cuando nos referimos a enseñanza podemos adoptar dos perspectivas, una es la que se preocupa por la realización de una tarea y otra es la que busca un logro para la consecución de algún cambio en el aprendizaje.

Esta relación simbiótica entre enseñanza y aprendizaje implica abordar la problemática entendiendo que la enseñanza es un campo y el aprendizaje otro, pero, a la vez ambos en el proceso real de clases actúan de manera interrelacionada, lo que significa que existe una tercera posibilidad o campo de estudio, el de la enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que la enseñanza y el aprendizaje deben ser tratados como dos campos distintos, por cuanto, gracias a ello, la Didáctica adquiere mayor autonomía de la Psicología del aprendizaje, pero, a la vez también es necesario adoptar un tratamiento que dé cuenta de la intersección entre enseñanza y aprendizaje. “La relación ontológica procesos de enseñanza-aprendizaje como sistema comunicacional intencional que se produce en un marco institucional y en que se generan estrategias encaminadas a provocar aprendizaje”³⁰ implica que “aparecen tres aspectos didácticos importantes: un sistema de comunicación intencional con referencia al modelo de enseñanza que se opta y la dinámica relacional del mismo; un marco institucional con referencia al contexto social e institucional, donde se conectan los procesos de enseñanza-aprendizaje con las estructuras sociales a través del currículum; y unas estrategias de aprendizaje que en parte pueden hacer referencia a la Psicología de la Instrucción”.³¹

Conviene sin embargo insistir, siguiendo a Paulo Freire y a Comenio (*Didáctica Magna*), en que “el que a otros enseña a sí mismo instruye”.

La Didáctica está vinculada a la Pedagogía.

La Pedagogía³² es la ciencia de la Educación que se ocupa de describir los procesos educativos, didácticos y de formación en el pasado y presente, además interpreta teorías y

²⁹ Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990, p. 205.

³⁰ Contreras, Jurjo, *Enseñanza, Currículo y profesorado*, Madrid, Akal, 1997, p. 23.

³¹ Heredia Manrique, Alfonso, *Curso de Didáctica General*, Zaragoza, Prensas Universitaria de Zaragoza, 2004, p. 59.

³² Lo que conocemos hoy como pedagogía tradicional corresponde a un núcleo de prácticas y enfoques que se instala progresivamente en los sistemas educacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial, su principal

programas considerando la presencia de ideologías, perspectivas científicas, visiones políticas y sociales.

Otro aspecto que la Pedagogía aborda es el referido a la explicación de la configuración organizativa e interhumana de los procesos educativos, y de los efectos observables de la educación con el fin de poder determinar cuáles son los modelos o prácticas más exitosos.

La Pedagogía como ciencia de la educación tiene en sí una disciplina que se denomina didáctica, que se encarga de la relación teoría práctica y que a su vez se operacionaliza en didácticas específicas.

El objeto de la Didáctica General se conforma con las cuestiones principales de la teoría de la enseñanza y del aprendizaje que se refiere a la historia del pensamiento didáctico, a las estructuras constitutivas de sistemas, a su relación con el desarrollo social, a los problemas generales de selección, ordenación e interdependencia de contenidos, metas, métodos y medios educativos³³.

Siguiendo a Rodríguez Rojo postulamos que la Didáctica es “una ciencia teórica-práctica que orienta la acción reestructuradora del conocimiento, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora”³⁴.

Trasladado este concepto al Derecho podemos establecer que la *Didáctica General del Derecho* es una disciplina que permite formular un conjunto de principios generales referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias del Derecho.

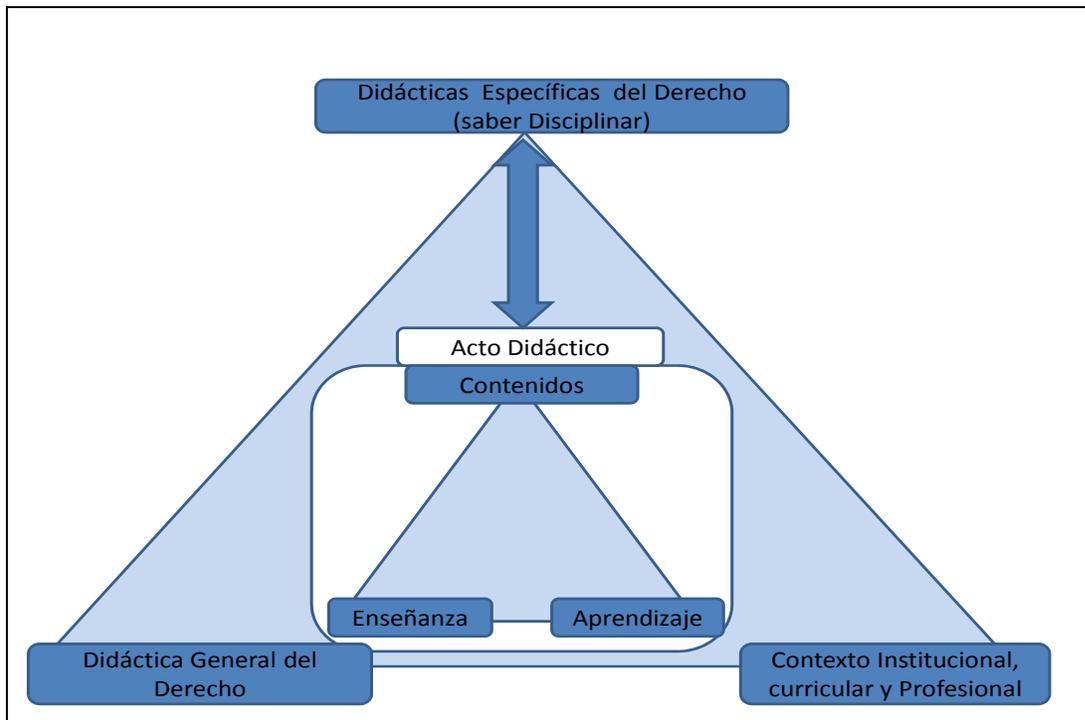
soporte son las corrientes de la pedagogía americana que aparecen en los años 1930, 1940, destacan por ejemplo Ralph Tyler, 1949 con el libro *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción*, Benjamín Bloom, 1956, *Taxonomía de objetivos educacionales*; Robert Mager, 1962, *Preparación de objetivos para programas de instrucción*, B. F. Skinner, 1938, *La conducta de los organismos*; Robert Gagné, 1965, *Las condiciones del aprendizaje* (citado por Moya, Carlos, “La Didáctica como proceso de reconstrucción de significados” en *Didáctica General. Qué y Cómo enseñar en la sociedad de la información*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002, p. 73 (cit).

³³ Schaub, Horst y Karl Zenke, *Diccionario de Pedagogía*, Madrid, Akal, 2001, p. 47.

³⁴ Rodríguez Rojo, Martín, *Hacia una Didáctica Crítica*, Madrid, La Muralla, 1997, p. 41.

Figura 1

Relación entre Didáctica General del Derecho/Didáctica Específicas del Derecho/Acto Didáctico



Esto implica que si el objeto de estudio de la *Didáctica General del Derecho* es el acto didáctico, vale decir, la interrelación o mediación entre la enseñanza y aprendizaje del Derecho. Este proceso teórico práctico implica la necesidad de la utilización de didácticas específicas acordes con el contexto institucional, curricular y profesional en un momento histórico determinado.

Esta doble triada contenido- enseñanza- aprendizaje, Didáctica General del Derecho- didácticas específicas del Derecho- contexto institucional, curricular y profesional; implican entender que el acto didáctico es complejo, interrelacionado y susceptible de teorización.

Podemos señalar algunas características de la *Didáctica General del Derecho*;

1. Aúna diversas estrategias didácticas, métodos y técnicas de docencia. Se puede visualizar como un paraguas que permite aglutinar las experiencias docentes de la enseñanza y aprendizaje del Derecho.

2. Está constituida por las diversas didácticas específicas del Derecho (que se agrupan según la naturaleza de los objetos de estudio jurídicos que estudian las diversas disciplinas del Derecho y el contexto del acto didáctico).
3. La *Didáctica General del Derecho* posee sus propios métodos de investigación que son diferentes a los diseños de investigación dogmáticos y de campo propios de la investigación jurídica. El origen de estos métodos provienen de la Didáctica General como disciplina que pertenece a la Pedagogía.
4. Unifica los resultados de estrategias didácticas en función de principios generales de la Pedagogía Universitaria. La Pedagogía Universitaria ha comenzado desde hace algunos años a desarrollar un cuerpo teórico diverso a la Pedagogía escolar o a la Andragogía, lo que implica que debemos a través de ella darle un soporte epistemológico, ontológico en función de su objeto de estudio, las ciencias del Derecho.
5. La *Didáctica General del Derecho* se llenará de contenido según la concepción de Derecho que se posea.
6. Forma parte de la Pedagogía Universitaria, ciencia de la educación que tiene aportes sustantivos de otras disciplinas como la Psicología evolutiva, social, la Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Antropología social y cultural. Por eso es necesario comenzar a entender que el quehacer del docente en Derecho implica una aproximación sistemática a las Ciencias Sociales.
7. La *Didáctica General del Derecho* se preocupa de la manera cómo se enseña, cómo se aprende considerando un contenido para proponer soluciones a problemas de tipo generalistas.

La Didáctica General del Derecho se operacionaliza en didácticas específicas del Derecho que se configuran a partir de la naturaleza del contenido conceptual; por ejemplo didáctica específica del Derecho Penal, del Civil o de la Historia del Derecho, entre otras.³⁵

³⁵ Una somera revisión en la Web nos muestra esfuerzos de distintos académicos por contribuir a determinar la didáctica de sus especialidades, por ejemplo, el caso ya citado de Colomo, Alfredo y demás identificados en la cita 26; Vivero Serrano, Juan Bautista, “Combinación de técnicas didácticas en la docencia universitaria de Derecho del Trabajo”, versión en línea: <<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/853/138.pdf?sequence=1>>; véase para una panorámica general de estos esfuerzos la excelente revista argentina, publicada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos

Las didácticas específicas del Derecho forman parte de la Didáctica General del Derecho, diferenciándose por su nivel de especificidad. Así la Didáctica General del Derecho abordará el conjunto general de estrategias didácticas propias del acto didáctico, y las didácticas específicas abordarán diversas estrategias según la disciplina del Derecho de que se trate. Así por ejemplo en el Derecho Civil el método de caso ha sido desarrollados *in extenso*.

Las Didácticas específicas son intrínsecas a la Didáctica General y dependen de una teoría del aprendizaje, de la enseñanza, de la mediación, tienen modos específicos de enseñanza y una tradición didáctica que viene del grupo de profesores especialistas.

Las Didácticas Específicas del Derecho hacen referencia a un enfoque sistémico que forma parte de la Didáctica General del Derecho que se caracteriza por una multivariedad de estrategias metódicas con una configuración epistémica de contenidos curriculares.

Bibliografía

AGUDO RUIZ, Alfonso, *La enseñanza del Derecho en Roma*, Universidad del Rioja Logroño, Editoriales Reus, S. A. Madrid, 1999.

BORONAT MUNDINA, Julia, *Proyecto Docente*, Universidad de Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, 1997, pp. 62-64.

CAMARGO MELLO, Reynaldo, *Ensino Jurídico. Formacao y trabalho docente*, Juruá Editora, Curitiba, Brasil, 2007, p.61

CAMPARI, Susana, “Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI, en *“Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho”*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año 3, número 5, 2005, p. 189.

COLMO, Alfredo, “Sobre didáctica del Derecho Civil”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 9, número 17, 2011, pp-115-145, Buenos Aires, Argentina

CONTRERAS, Jurjo, *Enseñanza, Currículo y profesorado*, Madrid, Akal, 1997, p. 23.

Aires, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, accesible en línea en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/index.php [fecha consulta Mayo 2013]

DE CORTES, Eric. “Corrientes principales y perspectivas en la investigación sobre el aprendizaje (matemáticas) y la instrucción. Psicología aplicada”, en *Revista Internacional*, número 53, 2004, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, p.279-310.

DIAZ CORDOBA, Miriam de los Ángeles, en “Docencia del Derecho: Modelo Iusnaturalista y actitudes emocionales” pp. 71-92, en Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, VALENCIA CARMONA, Salvador, coord., Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2002.

ELGUETA, M. Francisca y PALMA, Eric Eduardo, “La reforma educacional y sus desafíos en los estudios de derecho. Reflexiones conceptuales para una pedagogía universitaria”, *Rexe, Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 2, número 3, 2003 , Concepción, Chile, pp. 67-82.

ENWISTLE, Noel, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, editorial, Paidós, Barcelona, 1988.

FERNANDEZ ARENAS, Abelardo, “Didáctica General y Didácticas Específicas”, en revista “Educar”, número 17, 1999, pp. 9-36. http://www.educar.cl/index.php?opcion=articulos_complementarios&id=4463[fecha de consulta abril de 2013]

FLORES, Imer, “Prometeo Desencadenado: la enseñanza del Derecho en México” en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año 4, número 7, 2006, p. 54.

FREIRE Paulo, *La pedagogía del Oprimido*, Editorial Siglo XXI, España, 1970.

GARCÍA GALLO, A., *Manual de Historia del Derecho Español*, Madrid, s.e., 1959

GÓMEZ ROMERO, Luís, “La educación jurídica como adiestramiento para la utopía” en *La enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*, Alianza por la excelencia académica, Porrúa, México, 2007, pp. 29-99.

GONZALEZ MANTILLA, Gorki, *La enseñanza del Derecho o los molinos de viento. Cambio, resistencias y continuidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú, 2008.

HEREDIA MANRIQUE, Alfonso, *Curso de Didáctica General*, Prensas Universitaria de Zaragoza, España, 2004.

HERNÁNDEZ, María del Pilar, *Didáctica aplicada al Derecho*; Editorial Porrúa México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

LUVIANO, Rafael, publica en el año 2008 “Metodología y la didáctica del Derecho sus realidades y utopías”, en Revista De Iure, número III.1 noviembre 2008, pp. 145-172.

MARTINEZ BLANCO, Antonio, “La metodología didáctica del Derecho”, versión en línea revistas.um.es/analesumderecho/article/download/105461/100371. [fecha consulta Mayo 2013]

MOYA, Carlos, “La Didáctica como proceso de reconstrucción de significados” en *Didáctica General. Qué y Cómo enseñar en la sociedad de la información*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, pp. 73-75

ONTORIA, Antonio, GÓMEZ, Juan y MOLINA, Ana, *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Modelos mentales y técnicas de aprendizaje y enseñanza*, España, 2000.

PERRENOUD, PH, *La construcción del éxito y fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.

PONCE DE LEON ARMENTIA, Luis, *Docencia y Didáctica del Derecho*, Editorial Porrúa, México, 2003.

PORTILLA, ESPINOZA, *Antecedentes históricos metodológicos de la enseñanza del derecho*, Universidad del Valle de México, Primer Congreso de Investigación Interdisciplinario, México, s.f.

RODRIGUEZ ROJO, Martín, *Hacia una Didáctica Crítica*, Madrid, La Muralla, 1997.

RODRÍGUEZ, Rosa María, “Reaprender a Enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria”, en “*Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*”, Volumen 17, número 2, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, España, Agosto 2003, pp. 79-94.

SANTOS MARTINEZ, Vicente, *Para una didáctica del Derecho (con especial referencia al Derecho Mercantil)*, Instituto de la Educación, Murcia, 1978.

SCHAUB, Horst, ZENKE, Karl, *Diccionario de Pedagogía*, Ediciones AKAL, 2001.

SCHÖN, Donald, *La formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*, editorial Paidós, Barcelona, España, 1992.

VALENCIA CARMONA, Salvador, coord., *Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2002.

VIVERO SERRANO, Juan Bautista, “Combinación de técnicas didácticas en la docencia universitaria de Derecho del Trabajo”, versión en línea <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/853/138.pdf?sequence=1> [fecha consulta Mayo 2013]

WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, 4ª. edic. revisada, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

WITKER, Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, Editorial Porrúa, México, 2008.