

El aprendizaje del Derecho. Reflexiones sobre una metodología de elaboración del Derecho para la docencia

*Learning Law. Reflections on a methodology for the theoretical
elaboration of law for teaching*

SILVIA DÍEZ SASTRE

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España
silvia.diez@uam.es | <https://orcid.org/0000-0002-3101-0469>



Recibido: 12/06/2024 | Aceptado: 25/07/2024 | Publicado: 30/07/2024

Resumen. Los estudios recientes en el ámbito de la neurociencia están cambiando la forma habitual de acercarse a la enseñanza y el aprendizaje, también en el ámbito universitario. En este nuevo contexto, es necesario reflexionar sobre el aprendizaje del Derecho determinando cuáles son las condiciones que mejoran este proceso. El presente trabajo analiza cómo el aprendizaje del Derecho debe orientarse hacia el estudiante y propone una elaboración del Derecho desde una perspectiva metodológica fundamentalmente tópica, distinta de la (sistemática) empleada para su elaboración científica (o académica).

Palabras clave. Aprendizaje; enseñanza; Derecho; pedagogía; metodología.

Abstract. Recent studies in the field of neuroscience are changing the usual approach to teaching and learning, also at the university level. In this new context, it is necessary to reflect on the learning of law by determining which are the conditions that improve this process. This paper analyzes how the learning of law should be oriented towards the student and proposes an elaboration of law from a fundamentally topical methodological perspective, different from the (systematic) one used for its scientific (or academic) elaboration.

Keywords. Learning; teaching; Law; pedagogy; methodology.

* Profesora Titular de Derecho Administrativo de la Universidad Autónoma de Madrid, acreditada como Catedrática de Universidad en febrero de 2023. Sus líneas de investigación se centran en el Derecho de la contratación pública, el Derecho local, el Derecho de la organización administrativa, la Justicia administrativa y la metodología jurídica.

1. Planteamiento

Cuando se habla de aprendizaje y enseñanza del Derecho o de cualquier otra disciplina en el ámbito universitario se plantea un debate preliminar. La cuestión pivota sobre la ponderación que debe realizarse en la docencia universitaria entre los postulados de la pedagogía y el buen conocimiento de la materia. En Europa, el proceso de Bolonia dio tal protagonismo a la pedagogía que, en ocasiones, pudiera parecer que los medios han desplazado al fin último de la docencia. Como reacción, se ha aducido que la enseñanza a adultos es distinta de la enseñanza a personas de menor edad porque su aprendizaje es diferente y que lo determinante es el objeto de conocimiento y su dominio por el docente (Clavero, 2009, p. 215). La neurociencia demuestra, sin embargo, que las condiciones del aprendizaje-enseñanza que van más allá de la materia concreta son clave para lograr mejores resultados. Por esa razón, la tarea del profesor pasa necesariamente por comprender hasta cierto punto las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes y orientar su actividad conforme a ellas (Ramsden, 2003, p. XII).

Se puede aprender sin enseñanza, pero los estudios ponen de manifiesto que la enseñanza es el mejor modo de promover el aprendizaje (Ruiz Martín, 2020, p. 9). Y esos procesos de aprendizaje y enseñanza pueden optimizarse gracias al avance de los estudios realizados desde hace décadas desde un punto de vista psicológico y neurológico (Ruiz Martín, 2020, p. 10). La neuroeducación (*Mind Brain Education*, MBE) se ha afianzado, así, en el ámbito académico para referirse a la proyección de los avances científicos sobre el estudio del cerebro en la educación (Pallares-Domínguez, 2016, p. 942). Esto no significa que solo quepan aquellas prácticas que cuentan con aval científico (Ruiz Martín, 2020, p. 296). El proceso de Bolonia y el auge de la pedagogía pueden persuadir de la importancia de practicar ciertas técnicas frente a otras por el simple hecho de que la investigación educativa se ha centrado especialmente en algunas de ellas. Esto no obsta, sin embargo, para que haya que crear las mejores condiciones posibles para que se produzca el aprendizaje (Ruiz Martín, 2020, p. 9). La enseñanza debe centrarse en ofrecer el contexto y las experiencias adecuadas para que ese aprendizaje tenga lugar (Ruiz Martín, 2020, p. 251).

En este escenario, el presente estudio tiene por objeto reflexionar sobre la forma en que el aprendizaje sucede en la mente o el cerebro del estudiante, en concreto, en el ámbito del Derecho y, con especial interés, en el campo del Derecho público. Se centra, de este modo, en la primera de las tres acciones clásicas de la enseñanza —instrucción, *feedback* y evaluación— (Ruiz Martín, 2020, p. 252). En la primera parte se ofrece una exposición sobre las tesis contemporáneas en torno al aprendizaje y cómo la enseñanza debe orientarse hacia el estudiante. En la segunda parte se reflexiona en torno al modo en que se ha enseñado el Derecho y los objetivos del aprendizaje del Derecho en la actualidad, especialmente desde el punto de vista de los contenidos. Se pretende contribuir de este modo al debate abierto sobre la enseñanza del Derecho adoptando un punto de vista centrado en la selección y diseño de los contenidos. Si la metodología jurídica ha

puesto el foco en la elaboración científica (o académica) del Derecho, es el momento de desarrollar una metodología de elaboración del Derecho para la docencia.

2. ¿Cómo se aprende?

2.1. Del conductismo a la neuroeducación

La psicología del aprendizaje ha evolucionado en los últimos siglos y en las últimas décadas con el fin de definir el proceso por el que aprendemos (en detalle, Mir Djawadi, 2018, pp. 40 y ss.). El *behaviorismo* o *conductismo* es la teoría más antigua; se desarrolló a principios del siglo XIX. De acuerdo con ella, el aprendizaje consiste simplemente en un cambio de conducta motivado por un estímulo. Así que hay que utilizar incentivos, premios y castigos para promover el aprendizaje, que se pone de manifiesto a través de signos o conductas externas (Eickelberg, 2017, pp. 8-9).

A mediados del siglo XX esta teoría se criticó de forma intensa y se acabó sustituyendo por el *cognitivismo*. Esta construcción pivota en torno a los procesos internos del aprendizaje, que se considera como un proceso exitoso de elaboración de información. La información percibida a través de los sentidos se procesa y almacena gracias a la memoria a largo plazo. Las críticas a esta teoría se centraron en la ausencia de matices en los procesos de aprendizaje de cada individuo. Por esa razón, el *cognitivismo* acabó sustituyéndose por el *constructivismo*.

Conforme a la perspectiva *constructivista*, la persona que aprende es un individuo activo que asimila la información recibida a partir de sus propios conocimientos y experiencias previas, creando su forma de percibir e interpretar la realidad. El proceso de aprendizaje es subjetivo. Ahora bien, en la era digital se ha abierto paso una nueva corriente, el *conectivismo*. El aprendizaje no se percibe como una transferencia de conocimiento, sino como la construcción de contextos en el marco de redes. Se crean redes de fuentes de información y se presta especial atención al aprendizaje colaborativo y se da paso del “Know What” al “Know Where” (Eickelberg, 2017, p. 13).

Cada una de estas teorías es capaz de explicar una parte importante del proceso de aprendizaje, aunque ninguna pueda explicar todo el proceso (Mir Djawadi, 2018, p. 42). Lo que sí puede deducirse de estas teorías es que el aprendizaje no funciona de forma automática; no tiene las características propias de una fotocopiadora. El conocimiento no se transfiere sin más del profesor al estudiante, sino que el estudiante debe reconstruir el conocimiento (Kaulbach y Riecke, 2018, p. 61). Por esa razón, el aprendizaje es un proceso individual que está sujeto a distintos condicionantes, a los que se alude más adelante. Creo que esa perspectiva de la individualidad del aprendizaje es importante a la hora de diseñar las actividades que deben llevar a cabo los estudiantes; esto es, debe condicionar la enseñanza, sin perjuicio de que el contexto social y colectivo puedan contribuir a ese aprendizaje.

El avance en el estudio de la fisiología y funcionamiento del cerebro en las últimas décadas, así como de la psicología cognitiva y la neuropsicología, ha permitido desarrollar una rama del conocimiento, la neurociencia, que se combina con otras disciplinas logrando importantes avances epistemológicos (Blakemore y Frith, 2005, p. 31). La psicología cognitiva ayuda a entablar un diálogo entre las ciencias del cerebro y la educación (Blakemore y Frith, 2005, p. 34). En ese sentido, el aprendizaje puede definirse como sigue, p.

Aprender es producir un cambio en la memoria a largo término de una persona. Quizá pueda ser más cosas, pero si no se produce ese cambio, no hay aprendizaje. (Luri, 2019)

Esta idea es importante en el debate actual en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Sin duda, el desarrollo de habilidades y competencias es importante para los estudiantes. Pero si no se produce un cambio en su memoria a largo plazo, si los estudiantes no son capaces de asimilar y fijar en su cerebro ciertos datos y conceptos fundamentales, no habrá aprendizaje. Por esa razón, cuando se habla de la importancia de la comprensión de los contenidos y de las competencias y habilidades, creo que no hay que olvidar que esos procesos se quedan vacíos y sin proyección futura si no hay aprendizaje.

En la línea señalada, la combinación entre los estudios del cerebro y de la educación han dado lugar a la denominada “neuroeducación”. Esta disciplina trata de aprovechar los conocimientos sobre el cerebro con el fin de mejorar el aprendizaje. Al fin y al cabo, el cerebro es la máquina que permite cualquier forma de aprendizaje y, al mismo tiempo, es el mecanismo natural que limita necesariamente ese aprendizaje. De manera que se trata de adaptar o transformar las estrategias educativas para atender a personas de distintas edades y necesidades diversas, mejorando su aprendizaje (Blakemore y Frith, 2005, p. 21). A continuación, se realiza una exposición breve sobre algunas de las certezas que ha aportado la neuroeducación en el plazo del aprendizaje, que incluye una cautela en torno a los neuromitos y una breve introducción a cómo aprendemos, que sirve de base a la segunda parte de este trabajo.

2.2 Neuromitos del aprendizaje

El interés creciente sobre los avances en el ámbito de la investigación educativa ha ido acompañado de una proliferación de los denominados “neuromitos educativos” (Ruiz Martín, 2020, p. 295). El concepto de neuromito se acuñó en el ámbito médico para referirse a ideas sobre el cerebro que no tenían fundamento científico. Posteriormente, esta noción se ha trasladado al ámbito de la educación con el fin de referirse a los malentendidos o malinterpretaciones de los avances científicos vinculados con la neurociencia que se han extendido a través de los medios de comunicación y que son difíciles de desarraigar (Pallarés-Domínguez, 2016 p. 943). Existen decenas de neuromitos identificados en la actualidad (Mora, 2019, p. 147). Uno de los más extendidos, por ejemplo, es que solo utilizamos un 10 % de nuestra capacidad cerebral (Pallarés-Domínguez, 2016 p. 946; Ruiz

Martín, 2020, pp. 304 y ss.; Gamó y Trinidad, 2021, pp. 129 y ss.). El problema fundamental que plantean estas ideas pseudocientíficas es que pueden crear la falsa creencia de que nuestras decisiones están basadas en la evidencia cuando, en realidad, no es así (Ruiz Martín, 2020, pp. 295-296).

En el ámbito del aprendizaje universitario, donde los estudiantes son personas adultas, pueden tener especial interés dos de los neuromitos que se han extendido más hasta el momento, p. el primero afirma que las personas aprenden mejor si la información se adapta a su estilo de aprendizaje preferente (visual, auditivo, cinestésico —a través de gestos o movimientos— o de otro tipo); el segundo se centra en la supuesta dominancia de un hemisferio cerebral sobre otro, que ayuda a explicar algunas de las diferencias que se da en el aprendizaje entre los estudiantes (Mora, 2019, p. 154). El resto de neuromitos suelen referirse al aprendizaje en la infancia o a la propia fisiología y funcionamiento del cerebro, de modo que no tienen una aplicación directa en el ámbito universitario —es el caso, por ejemplo, del neuromito de que los entornos ricos en estímulos mejoran el cerebro de los niños en edad preescolar; y de la existencia de periodos críticos en la infancia a partir de los cuales no es posible aprender algunas cosas, por poner algunos ejemplos— (Pallarés-Domínguez, 2016 pp. 944 y ss.; Ruiz Martín, 2020, pp. 296 y ss.).

El neuromito de los *distintos tipos de aprendizaje* consiste en creer que el cerebro de las personas puede tener más desarrollados ciertos mecanismos de aprendizaje frente a otros. Esos mecanismos suelen englobarse en las siglas inglesas VAK (*Visual-Auditory-Kinesthetic*), que incluyen el aprendizaje visual, auditivo y cinestésico, sin perjuicio de la posible inclusión de otras modalidades. Numerosos estudios científicos se han aproximado a esta hipótesis que, de confirmarse, permitiría desarrollar y adaptar las formas de enseñanza para optimizar el aprendizaje por cada estudiante. El resultado obtenido es la comprobación de que no existen estilos de aprendizaje (Ruiz Martín, 2020, p. 297). Así, por ejemplo, las calificaciones obtenidas en un grupo de estudiantes son iguales con independencia del tipo de prueba visual o auditiva que se utilice (Ruiz Martín, 2020, p. 297). Por supuesto, existen distintas circunstancias que pueden ayudar a mejorar los resultados, pero no están ligados a distintos mecanismos de aprendizaje para los que se esté cerebralmente predispuesto. Más adelante se hace alusión a ese grupo de condiciones que pueden ayudar a mejorar el aprendizaje.

El segundo neuromito relevante es el relativo a la existencia de un hemisferio cerebral dominante, que condiciona el aprendizaje de las personas. Este neuromito parte del *reparto de funciones entre los dos hemisferios cerebrales*. El izquierdo sería el encargado del razonamiento lógico-analítico y del lenguaje verbal y el derecho asumiría la percepción visual y espacial, la creatividad y el lenguaje no verbal (Ruiz Martín, 2020, p. 306; Forés, 2021, pp. 61 y ss.). Pues bien, los estudios que se han llevado a cabo sobre el funcionamiento del cerebro muestran que los dos hemisferios trabajan siempre de forma conjunta, con independencia del tipo de persona de que se trate —más emocional y creativa o más lógica y analítica, según una distinción convencional que no se corresponde necesariamente

con la realidad— (Ruiz Martín, 2020, p. 307). Esto significa que no tendría sentido llevar a cabo actividades apoyadas en esa supuesta distinción de funciones cerebrales.

2.3. Cómo aprendemos a lo largo de la vida

Junto al estudio de los neuromitos, que desmienten hipótesis extendidas en la sociedad, la neuroeducación está realizando importantes aportaciones para comprender cómo aprendemos a lo largo de la vida —cuestión fundamental en una universidad que no solo se orienta al aprendizaje de personas jóvenes, sino del aprendizaje de personas adultas—. Un tópico en el análisis del aprendizaje ha sido la imposibilidad de que el cerebro de los adultos cambiara, lo que redundaba en un deterioro de su capacidad de aprendizaje y de su memoria. Sin embargo, estudios recientes están poniendo de manifiesto la flexibilidad del cerebro adulto, que es capaz de generar nuevas neuronas y conexiones, al menos en ciertas regiones como el hipocampo. No hay un límite de edad para el aprendizaje, gracias a la plasticidad cerebral (Blakemore y Frith, 2005, pp. 32-34, 213). Es más, el aprendizaje se cimienta sobre los conocimientos previos (Linaza Iglesias, 2002, p. 107); y solo el conocimiento que ya se tiene permite enfrentarse a nuevos problemas con éxito (Luri, 2019). De manera que las personas adultas que han atesorado un importante volumen de conocimientos son capaces de incorporar otros nuevos de forma eficiente. Ahora bien, la capacidad de aprendizaje está directamente vinculada con el uso del cerebro. Es necesario ejercitarlo de forma continuada, para no perder esa capacidad (Blakemore y Frith, 2005, pp. 223 y ss.). Las tesis en torno al aprendizaje continuo, a lo largo de la vida, estarían, por tanto, en línea con este dato aportado por la neurociencia en el ámbito de la educación.

Una vez determinado que aprendemos a lo largo de la vida y que nuestro cerebro está en condiciones de realizar ese proceso, se abre la pregunta por cómo aprendemos. En relación con el proceso de aprendizaje, la neurociencia ha determinado que no es posible establecer una única manera de aprender. Si se atiende al funcionamiento del cerebro, se comprueba que no es lo mismo aprender a leer, a realizar cálculos matemáticos o tocar un instrumento. De hecho, parece existir una clara disociación entre el aprendizaje de hechos y el aprendizaje de destrezas motoras (como ir en bicicleta o tocar el piano) (Blakemore y Frith, 2005, p. 247). En el mismo sentido, la *memoria episódica* de un hecho de nuestra vida y la *memoria semántica*, que nos permite recordar nombres o fechas, se ubican en lugares distintos del cerebro (Blakemore y Frith, 2005, p. 253). Y la *memoria de trabajo* es un sistema que permite guardar y manipular información a corto plazo. Es una pizarra mental que permite conservar brevemente información en la cabeza (Blakemore y Frith, 2005, p. 248).

No se trata aquí de realizar una exposición detallada de la multitud de avances que se han realizado sobre cómo aprendemos. Pero sí de dar cuenta de los principales consensos a los que parece haber llegado la ciencia en la actualidad. El resultado puede sorprender, quizás, por poco innovador. Responde en gran medida a las intuiciones previas

que se pueden tener sobre el aprendizaje. Aprendemos a través de la memorización, la visualización, la imitación y para aprender necesitamos motivación e, incluso, entornos en los que se genere un poco de estrés. En el mundo en que queremos renovar e innovar en las formas de aprendizaje (Royo, de forma muy crítica, 2016), se demuestra que el cerebro humano aprende igual que hace cientos y miles de años. Pueden variar los contextos y los contenidos, y puede haber unos tipos de aprendizaje idóneos en ciertos ámbitos. Pero aprendemos de la misma manera que se ha aprendido siempre. Considero que este dato es central en un momento en que la literatura sobre la pedagogía contemporánea y el impulso institucional en las universidades llena de ansiedad a los profesores y también a los estudiantes en torno a nuestra capacidad de innovar y renovar los procesos educativos y a la necesidad de fomentar y participar en un nuevo aprendizaje. Veamos seguidamente las características principales de estas formas de aprendizaje.

2.3.1. Memorización

Una forma tradicional de aprendizaje del ser humano ha sido “de memoria”, por repetición de los sonidos de las palabras, aunque no se conozca el significado. La transmisión oral de canciones, poemas y otras creaciones literarias ha sido habitual en todas las culturas, apoyándose en esa capacidad cerebral de fijación en la memoria (Blakemore y Frith, 2005, p. 259). Es más, la enseñanza se ha apoyado durante décadas en esta herramienta, especialmente en el caso del aprendizaje de los niños, ya que parece que este tipo de aprendizaje cambia con la edad, puesto que se pierde capacidad de memorización con el paso de los años (Blakemore y Frith, 2005, p. 260).

En la actualidad, el aprendizaje memorístico tiene numerosos detractores, ya que se entiende que obstaculiza un aprendizaje significativo y que puede coartar la espontaneidad o creatividad. Ahora bien, es innegable que la memoria es fundamental para almacenar información valiosa y que es imprescindible conseguir que los estudiantes activen y ejerciten su memoria. Sin la retención memorística de palabras y conceptos esenciales no es posible cimentar el conocimiento. No se puede pensar y razonar en el vacío. Por esa razón, la repetición y la memorización son técnicas fundamentales para el aprendizaje. El ejemplo más evidente de la utilidad de la memoria es, por ejemplo, el aprendizaje de un nuevo idioma (Blakemore y Frith, 2005, pp. 260 y ss.).

De modo que la memoria y la capacidad de almacenamiento de información debe ejercitarse con el fin de que el conocimiento pueda invocarse en un momento dado y traerlo de la memoria cuando sea necesario (Royo, 2016). Los estudios realizados demuestran que las personas con una gran memoria no son más inteligentes ni tienen una estructura cerebral distinta, simplemente han sido capaces de entrenarse (Blakemore y Frith, 2005, p. 266). Ahora bien, una diferencia importante entre la aproximación a la memoria tradicional y la contemporánea es que el aprendizaje efectivo y duradero debe ir más allá de llenar el cerebro de información, hay que ser capaz de recuperar esa información cuando sea necesario (Blakemore y Frith, 2005, p. 263). Lo que exige que la memorización se realice en un marco conceptual adecuado y contribuyendo al establecimiento de conexiones

entre la nueva información adquirida y la que se tenía anteriormente, para contribuir a esa fijación del conocimiento a medio y largo plazo.

2.3.2. Visualización

La visualización puede ser una técnica muy útil para mejorar el aprendizaje más allá de la memorización (Blakemore y Frith, 2005, p. 263). Se ha utilizado habitualmente desde la Edad Media. Ahora bien, la visualización plantea dificultades cuando se trata de aprender conceptos abstractos frente al aprendizaje de conceptos concretos. Por esa razón, en muchas ocasiones, se han buscado paralelismos de conceptos abstractos en imágenes de conceptos concretos —en el ámbito del Derecho, piénsese en la representación y conceptualización del Estado como una persona, que tiene una estructura orgánica—.

En la actualidad, las posibilidades que ofrece la tecnología de desarrollar imágenes, en forma de mapas conceptuales o árboles de decisión e infografías, puede ser una herramienta complementaria de gran utilidad para favorecer la visualización de forma que se potencie la comprensión y la memorización. De hecho, en un mundo donde las imágenes tienen, cada vez, una mayor importancia, parece que la visualización es una técnica a la que no se puede renunciar en la transmisión de conocimiento y en el proceso de aprendizaje.

2.3.5. Imitación

Junto a la memorización y la visualización, la imitación es una estrategia clásica de aprendizaje, no solo en humanos, sino también en animales (Blakemore y Frith, 2005, p. 272). De hecho, durante mucho tiempo, la imitación se ha considerado el procedimiento fundamental del maestro (Linaza Iglesias, 2002, p. 109). Las neuronas espejeras nos ayudan a realizar esa actividad de imitación, porque son capaces de reflejar aquello que observan (Blakemore y Frith, 2005, p. 276). En el caso del aprendizaje universitario, la imitación puede jugar un papel fundamental en el aprendizaje de los métodos de investigación, lo que excede del objeto de este trabajo.

2.4. El contexto: motivación y un punto de estrés

Uno de los hallazgos más importantes de los estudios de neuroeducación es la prueba de la existencia de una conexión directa entre aprendizaje y emociones (Velasco, 2023, p. 58). La razón de ser de esa conexión es el impacto directo que producen las emociones sobre la memoria. Cualquiera puede reconocer que los episodios de su vida que han afectado a las emociones se recuerdan mucho mejor que los neutros (Blakemore y Frith, 2005, p. 301). Por esa razón, la predisposición, en el sentido de la existencia de motivación positiva o negativa, parecen ser un elemento importante que puede condicionar el aprendizaje. En esa línea, los sistemas de recompensas parecen producir una reacción positiva que mejora el aprendizaje (Blakemore y Frith, 2005, p. 310).

En el caso la docencia universitaria se plantean dudas sobre quién debe tener la responsabilidad de introducir la motivación en el aprendizaje. En concreto, se discute el

papel del docente como motivador de los estudiantes. Se entiende que esa tarea es propia de otros niveles de docencia. En la Universidad, donde los estudiantes son personas adultas, la responsabilidad determinante del profesor debería ser dominar la materia y no fomentar la motivación de los estudiantes (Clavero, 2009, pp. 214-215).

Disiento, sin embargo, con esta aproximación, en la medida en que el profesor, como tal, y no como mero investigador, debe ser capaz de fomentar el aprendizaje de sus estudiantes de la mejor manera posible. No basta con conocer a fondo la materia —que es, eso sí, un requisito irrenunciable—. El profesor universitario, como mínimo, debe evitar acabar con la mucha o poca motivación que tengan sus estudiantes, cosa que puede suceder cuando el docente no tiene la más mínima intención ni motivación de transmitir conocimiento a sus estudiantes o, aún peor, cuando desprecia la capacidad de aprendizaje y el interés de sus estudiantes. Todos sabemos que no es lo mismo escuchar una conferencia de un profesor o de otro, en atención no solo a lo que saben, sino a cómo realizan su exposición. La oratoria y la retórica deberían ser parte esencial de la formación de los profesores y de su desempeño docente. Del mismo modo, deberían fomentarse, en caso de ser necesario, las habilidades de relación social, con el fin de lograr una mejor conexión entre profesor y estudiantes. No creo, sin embargo, que deba fijarse como objetivo realizar la figura del profesor excelente, en muchos casos irreal, que pretende que todos los profesores dejen una huella imborrable en la memoria de sus estudiantes a través de su carisma personal y de sus prácticas disruptivas y que se han descrito en la bibliografía (por todos, Bain, 2011).

Volviendo a la motivación y al modo de inducirla, hay que contar con que el fomento de un punto de estrés puede ser de gran utilidad para el estudiante. El estrés desencadena una situación de incertidumbre y activa la atención (Bueno, 2021b, p. 120). La neurociencia demuestra que el aprendizaje óptimo requiere cierto nivel de estrés, aunque, si es excesivo, se perjudica el proceso de aprendizaje. De modo que hay que determinar cuáles son las dosis adecuadas de estrés. Se trata, así, de evitar el estrés crónico paralizante, y de fomentar un cierto estrés estimulante (Bueno, 2021b, p. 115, 120). La evaluación es un elemento necesario para el aprendizaje porque añade el nivel de estrés necesario para potenciar el aprendizaje. Ahora bien, hay que atender a las situaciones puntuales de estrés desmedido que puede generar en el estudiante el efecto opuesto, p. desmotivación, pánico y paralización en el estudio. En esos casos, es necesario evitar que los profesores promuevan un estrés excesivo y facilitar al mismo tiempo el control del estrés por los estudiantes a través de imágenes visuales, ya que las imágenes emocionales afectan al cuerpo tanto como experimentarlas en la realidad (Blakemore y Frith, 2005, pp. 271-272).

Por último, hay que añadir que el estrés moderado no parece idóneo cuando se trata de actualizar conocimientos ya consolidados por los estudiantes (Bueno, 2021b, p. 121). De manera que la forma de fomentar la motivación y un punto de estrés no será igual en estudiantes de grado y posgrado jóvenes, que en el caso de los estudiantes de posgrado que ya tienen años de experiencia profesional.

2.5. Aprendizaje visible

Una vez que se han expuesto las formas del aprendizaje y su contexto desde la perspectiva de la neuroeducación, cabe hacer referencia a una distinción clásica en torno a la toma de conciencia por parte del estudiante de su propio proceso de aprendizaje. Se habla, así, de aprendizaje explícito o implícito. Esto significa que en unas ocasiones somos conscientes de que estamos aprendiendo, pero otras no (Blakemore y Frith, 2005, p. 239). La enseñanza se orienta en muchas ocasiones a hacer explícitos conocimientos procedimentales o implícitos. De hecho, una enseñanza efectiva puede depender de saber identificar el momento en que las reglas deben hacerse explícitas (Blakemore y Frith, 2005, p. 240).

En este sentido, en los últimos años se habla del denominado aprendizaje visible (Hattie, 2012). Parece que el aprendizaje es más eficaz cuando el proceso de aprendizaje se hace visible por parte del profesor de forma deliberada (Hattie, 2012, pp. 9 y ss.). Una ayuda interesante para el aprendizaje visible puede ser el fomento de la utilización por los estudiantes de fichas que les ayuden a registrar qué han aprendido y cómo han actuado durante una clase.

Más allá de la toma de conciencia del estudiante de su aprendizaje, que parece ser idónea en estadios previos de la formación universitaria, hay que destacar que esta corriente del aprendizaje visible se apoya en algunas afirmaciones distorsionadoras desde mi punto de vista. Se afirma, en este sentido, que lo más importante para el profesor, más allá de lo que hace, es que tenga la capacidad de medir el impacto de lo que hace (Hattie, 2012, p. 18). También se afirma, por ejemplo, que:

El aprendiz trabaja con el contenido; el docente trabaja con el aprendiz. Hoy el aprendiz es el centro del aula e importa más crear situaciones de aprendizaje que “dar lecciones” o “enseñar”. (Cassany, 2021, p. 11)

Considero que esta tendencia puede ser perniciosa para promover el aprendizaje a cualquier nivel, pero muy especialmente en el ámbito universitario. Poner el acento en la actividad docente y en el estudiante, como eje del aprendizaje, restando importancia al contenido, a la tarea diaria del profesor de conformación sustantiva de las clases, para centrarse de forma principal en las técnicas docentes, ha conducido a una pérdida de interés por lo que se enseña en favor de cómo se enseña y a la consecuente desactualización de los contenidos de la formación universitaria. Lo segundo, cómo se enseña, no puede existir sin lo primero, lo que se enseña. Es más, el modo en que se enseña debe ser modulado en atención a lo que se quiere que aprendan los estudiantes.

En ese sentido, como se verá más adelante, considero que es oportuno realizar una reflexión sobre la forma en que se exponen los contenidos y la determinación de los contenidos mismos en el ámbito del Derecho, ya que la idoneidad de lo que se enseña y la elaboración intelectual que acompaña ese proceso es más importante, necesariamente, que la evaluación por el profesor de aquello que ha hecho.

2.6. Condiciones del estudiante

En el análisis de cómo aprendemos, se han realizado estudios de interés por parte de la neuroeducación que se centra en las condiciones del estudiante para mejorar el aprendizaje. El aprendizaje requiere atención y esta surge cuando se suscita curiosidad. La neurociencia pone de manifiesto que la novedad de una tarea estimula el flujo sanguíneo de los lóbulos frontales; ese flujo disminuye a medida que se conoce la actividad (Forés y Hernández, 2021, p. 52). Esa atención llega a la concentración cuando se incluyen mecanismos de inhibición emocional, ignorando otros estímulos. Cuando se llega a ese momento de concentración, el cerebro comienza a establecer vínculos entre la nueva información y el conocimiento previo, estableciendo nuevas conexiones neuronales y mejorando el aprendizaje (Forés y Hernández, 2021, p. 53). Esa situación suele producirse de forma habitual cuando el estudiante estudia, cuando dedica tiempo a la actividad de estudiar (Mir Djawadi, 2018, p. 53).

Si pensamos en la agenda actual de cualquier estudiante universitario, podemos constatar que, en la práctica, los estudiantes tienen poco tiempo para desarrollar esa tarea, porque tienen un calendario repleto de clases de distintas materias y de distinto tipo (magistrales y seminarios, principalmente). Aunque institucionalmente se promueve que los estudiantes estén en el centro de su proceso de aprendizaje y que los profesores les den ese protagonismo, lo cierto es que no ha cambiado nada con respecto a la programación tradicional, centrada en varias sesiones diarias de distintas clases. Quizás, la apertura de mayores espacios dirigidos al estudio y a la preparación de actividades que fomenten la reflexión sobre problemas complejos podría realizar de mejor manera esos objetivos institucionales, que el mantenimiento del sistema clásico de aulas llenas de estudiantes durante horas.

Continuando con la exposición de las condiciones idóneas del estudiante para mejorar su aprendizaje, hay que señalar que se han identificado una serie de factores que contribuyen a un mayor o menor éxito en el aprendizaje por parte del estudiante (identificados en la literatura en un trabajo de revisión por Schneider y Preckel, 2017, p. 18):

- a) Inteligencia y logros anteriores.
- b) Estrategias: la asistencia habitual a clase mejora el aprendizaje.
- c) Motivación
- d) Personalidad
- e) Contexto

De todos ellos, los que se consideran más importantes son los conocimientos previos, la motivación y las estrategias de autorregulación (Ruiz Martín, 2020, p. 297). La motivación es un impulsor fundamental de cualquier aprendizaje (Ortiz, 2009, p. 173). Por su parte, las estrategias de aprendizaje o autorregulación que utiliza cada estudiante parecen estar más directamente relacionadas con su éxito, que su personalidad o su contexto y son más fáciles de cambiar (Schneider y Preckel, 2017, p. 31). En esta línea, la aproximación

estratégica del estudiante al aprendizaje parece positiva (Schneider y Preckel, 2017, p. 31). La utilización de técnicas metacognitivas puede ser muy útil para los estudiantes. Les ayuda a observar y analizar qué lagunas de comprensión tienen en su aprendizaje y qué es lo que han comprendido en concreto (Mir Djawadi, 2018, p. 49).

En ese proceso, hay que tener en cuenta la existencia habitual de sesgos en la percepción que tienen los estudiantes de su rendimiento. Al respecto, recientemente se ha analizado la presencia del efecto Dunning-Kruger entre los estudiantes españoles. Este sesgo consiste en que los individuos menos competentes tienen a sobrestimar su conocimiento, mientras que los más competentes subestiman su capacidad. Tiene una influencia muy importante en el desempeño de los estudiantes y su aprendizaje, pero, además, puede condicionar de forma muy relevante su futuro profesional. Por esa razón, es conveniente que los estudiantes tomen conciencia de este sesgo, especialmente aquellos que son menos competentes, ya que este sesgo les impide avanzar y mejorar en su proceso de aprendizaje (en detalle, Gómez-Puerta et al., 2019, pp. 769 y ss.).

En el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la utilización de las nuevas tecnologías en este proceso debe ser complementario, pero no es un fin en sí mismo. Por supuesto, puede haber herramientas que ayuden al estudiante buscar información esencial para la materia. En el caso del Derecho, es fundamental que un estudiante maneje las plataformas de búsqueda de jurisprudencia, por ejemplo. Sin embargo, muchos de ellos tienen problemas en esa tarea, no tanto porque no sean capaces de manejar la aplicación informática de búsqueda, sino porque carecen del conocimiento de los conceptos fundamentales que les ayudan en esa búsqueda (por ejemplo, discernir jurisdicción y órgano competente; conocer las referencias de búsqueda numéricas, como el ECLI, número de sentencia o de recurso; e identificar los conceptos jurídicos clave que están detrás de los pronunciamientos que quieren localizar).

Es más, en la actualidad, la información y la comunicación es continua, gracias a los medios digitales. Los estudiantes se ven constantemente asaltados por información “a través de mensajes puntuales que apenas dan pie a la reflexión, van aniquilando, lentamente, la posibilidad, la necesidad de pensar, de entender, incluso de leer” (Ledó, 2018, p. 17). Por esa razón, puede ser interesante fomentar la escritura reflexiva por parte de los estudiantes, escritura que, idealmente, debe realizarse en papel, escribiendo a mano. La escritura en papel fomenta la reflexión previa. Exige filtrar lo que se va a escribir de forma más intensa que cuando se utiliza el teclado de un ordenador (Kaulbach y Riecke, 2018, p. 65). El desarrollo de herramientas de inteligencia artificial que son capaces de elaborar textos —por ejemplo, ChatGPT—, exige todavía más la formación previa en estas habilidades. Solo quien sepa qué quiere de dichas herramientas, podrá emplearlas de forma verdaderamente eficaz y eficiente en un entorno profesional.

2.7. Condiciones de la docencia

Como se ha señalado anteriormente, la neurociencia está realizando avances importantes que explican mejor cómo aprendemos. Sin embargo, todavía sabe muy poco sobre qué pasa en el cerebro cuando enseñamos. Enseñar es una capacidad característica de la especie humana, frente a otras especies que únicamente tienen formas de enseñanza implícita poco desarrolladas (Blakemore y Frith, 2005, p. 255). Para que la enseñanza sea efectiva, debe calcularse el conocimiento previo del estudiante. El profesor debe suponer lo que el estudiante sabe o debe saber para mejorar su aprendizaje. Asimismo, debe evaluar el grado de interés del estudiante y su receptividad a la enseñanza (Blakemore y Frith, 2005, p. 256).

En esa tarea, la retórica, estudiada desde la Antigüedad, es fundamental. Debe manejarse el arte de la persuasión. La capacidad para aprender es innata y mucho más automática que la capacidad para enseñar. De modo que la investigación sobre la enseñanza tiene aún un largo recorrido por delante (Blakemore y Frith, 2005, p. 257). Ahora bien, sí que hay algunos estudios que ponen de manifiesto que los estudiantes son capaces de reproducir cerca del 20 o 30 por ciento de los contenidos de una lección magistral de 90 minutos. La exposición teórica y abstracta de contenidos suele dificultar el mantenimiento de una atención continuada. Además, los estudiantes no suelen tener problemas inicialmente con la exposición de la teoría, sino con su aplicación en la práctica. Así que puede tener sentido reflexionar sobre la forma de impartir las clases magistrales (Mir Djawadi, 2018, pp. 54-55).

Barak Rosenhine, Profesor de Psicología Educativa de la Universidad de Illinois, formuló 10 directrices para mejorar las tareas docentes apoyándose en tres fuentes, p. investigación en psicología cognitiva centrada en cómo el cerebro adquiere información y cómo la usa, investigación de las prácticas de profesores excelentes y análisis de herramientas que ayudan a los estudiantes a desarrollar tareas cognitivas complejas. Merece la pena detenerse brevemente en la descripción de esas directrices (Rosenhine, 2012, p. 12):

1. *Comenzar la clase haciendo un repaso previo de la materia impartida en la clase anterior* de una duración de unos 5-8 minutos (Rosenhine, 2012, p. 13). Según los estudios empíricos realizados, los estudiantes que realizaban ese repaso guiado por el profesor obtenían mejores resultados que aquellos que no lo hacían. Gracias a ese repaso los estudiantes fijan conceptos, establecen conexiones en el material aprendido de forma automática y con menos esfuerzo (esto choca con la idea de que los conocimientos nuevos y la atención debe despertarse al inicio de cada sesión).

La memoria de trabajo es muy limitada (como se ha señalado anteriormente), por lo que la insistencia del profesor en conceptos esenciales y vocabulario importante es muy útil para promover el aprendizaje de los estudiantes. En ese repaso puede volverse sobre explicaciones de conceptos complejos o de cuestiones en las que los estudiantes incurran en errores. También los estudiantes pueden aprovechar para plantear sus dudas sobre la materia.

2. *Presentar los contenidos de forma segmentada*, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con los contenidos antes de continuar con la explicación (Rosenhine, 2012, pp. 13-14). Como se ha indicado, nuestra memoria de trabajo es limitada, así que es importante presentar la información en unidades asimilables por los estudiantes. Asimismo, el profesor debe asegurarse de que los estudiantes están comprendiendo la materia y volver a explicar aquellas cuestiones que no queden claras o que presenten un mayor grado de complejidad. En este sentido, es bueno que se ofrezcan ejemplos para ilustrar las explicaciones.

3. *Formular muchas preguntas y comprobar las respuestas de todos los estudiantes* (Rosenhine, 2012, p. 14). Las preguntas ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, así como a ponerlos en práctica. Gracias a las cuestiones planteadas, el profesor puede medir el grado de comprensión de los estudiantes y realizar nuevas explicaciones, si lo considera oportuno. Con el fin de motivar a los estudiantes, se les puede proponer que digan la respuesta a un compañero; que resuman su respuesta en una o dos frases; que escriban en una tarjeta su respuesta y que la muestren después; que levanten la mano si saben la respuesta; que levanten la mano si están de acuerdo con la respuesta dada por un compañero. Con estos mecanismos se promueve la participación de los estudiantes y el profesor puede identificar cuántos estudiantes conocen y comprenden la materia.

4. *Ofrecer modelos a los estudiantes* (Rosenhine, 2012, p. 15). Las investigaciones llevadas a cabo muestran la utilidad de que el profesor ofrezca ejemplos de cómo resolver problemas, indicando los pasos concretos que deben seguir para hacerlo y explicando cuál es el sentido que guía esa forma de proceder.

5. *Guiar el estudio de los estudiantes* (Rosenhine, 2012, p. 16). La presentación de nuevo material de estudio puede no ser efectiva si los estudiantes no la procesan adecuadamente. Las investigaciones que se han realizado sobre ese procesamiento señalan que los estudiantes necesitan dedicar tiempo más allá de la clase para reformular, elaborar y resumir la información para poder almacenarla en su memoria a largo plazo. Cuando han utilizado esa información, la han puesto en práctica, son capaces de utilizar ese material para resolver problemas y vincularla al aprendizaje de nueva información. La formulación de preguntas, de buenas preguntas, puede ayudar a los estudiantes en ese proceso.

6. *Comprobar que los estudiantes están comprendiendo la materia* (Rosenhine, 2012, p. 16). La comprobación habitual de lo que los estudiantes van aprendiendo ayuda a detectar posibles errores de comprensión. Esta comprobación puede realizarse formulando preguntas a los estudiantes a lo largo de la clase de manera informal. No se trata de evaluar su rendimiento, sino de comprobar si la clase está siendo útil. Para ayudar a este

proceso, parece recomendable dividir la información de la clase en segmentos pequeños, con el fin de ir realizando las comprobaciones oportunas de forma progresiva.

7. *Tener una elevada tasa de éxito en las actividades prácticas realizadas en clase* (Rosenhine, 2012, p. 17). Los estudios realizados hasta la fecha ponen de manifiesto que es importante que cerca del 80 por ciento de los estudiantes obtengan buenos resultados en las actividades realizadas en clase. De lo contrario, es posible que los estudiantes no estén aprendiendo bien y que introduzcan errores en su actividad.

8. *Dar herramientas de apoyo que ayuden a resolver los problemas complejos* (Rosenhine, 2012, p. 18). Una buena práctica por parte de los profesores es proveer a los estudiantes con herramientas, como esquemas o árboles de decisión, que les ayuden a la hora de enfrentarse a problemas complejos. Posteriormente, a medida que los estudiantes avanzan, pueden dejar de utilizar esas herramientas.

9. *Exigir y examinar un aprendizaje autónomo por los estudiantes*, que supone que los estudiantes deben realizar actividades por su cuenta, de forma autónoma, más allá de la clase (Rosenhine, 2012, p. 19).

10. *Proponer tareas semanales y mensuales a los estudiantes* (Rosenhine, 2012, p. 19), con el fin de lograr un aprendizaje a largo plazo.

Junto a estas directrices hay que señalar que, del mismo modo que sucedía con los estudiantes, parecen existir condiciones en la docencia que contribuyen a lograr un mejor aprendizaje (también identificados en la literatura en un trabajo de revisión por Schneider y Preckel, 2017, p. 18). Esas condiciones pueden centrarse en las siguientes:

- a) Interactuar socialmente. En este punto, el profesor tiene una importancia fundamental. Debe fomentar la formulación de preguntas por los estudiantes, así como el debate. En ese sentido, el profesor debe estar atento al estado de ánimo de sus estudiantes, que va a ser determinante en la motivación necesaria para fomentar el aprendizaje (Ortiz, 2009, p. 175). Las preguntas sobre el porqué de las cosas promueven el aprendizaje mucho mejor que las preguntas sobre datos (Schneider y Preckel, 2017, p. 24).
- b) Estimular el aprendizaje. Los mapas de conceptos pueden ser muy útiles en esta tarea, para que el estudiante perciba la interconexión entre los contenidos. También puede fomentarse la búsqueda de ejemplos que estén conectados a la experiencia de los estudiantes (Schneider y Preckel, 2017, p. 24). Para estimular el aprendizaje parece fundamental que el profesor genere motivaciones positivas, mediante el empleo de un lenguaje positivo hacia ellos, evitando cualquier tipo de lenguaje irónico, sarcástico o despreciativo. Un ambiente estresante, tenso, amenazante dificulta tanto el aprendizaje como la enseñanza (Ortiz, 2009, p. 178).

- c) Evaluar, presentar y utilizar tecnologías. Los profesores deben emplear herramientas de evaluación que introduzcan una motivación importante en el proceso de aprendizaje y el punto de estrés al que se ha hecho alusión anteriormente. Asimismo, es preciso que el profesor en mayor o menor medida se encargue de presentar los contenidos fundamentales de la materia. En ese sentido, conviene evitar que los contenidos de la materia sean excesivos y que conduzcan a su mero almacenamiento por el estudiante (Linaza Iglesias, 2002, p. 110). El papel de las nuevas tecnologías en estos procesos es ancilar. Un buen uso de las tecnologías puede ayudar al docente a transmitir el conocimiento, a elaborarlo de forma visual y gráfica y a poner a disposición de los estudiantes lecturas cuyo acceso podría ser difícil para cada estudiante de forma individual. Sin embargo, las nuevas tecnologías por sí mismas no garantizan en absoluto que el aprendizaje se lleve a cabo de una mejor manera. Las tecnologías deben ser una forma de apoyo al docente, pero hay que evitar un hostigamiento continuo en relación con ellas (Royo, 2016).

En relación con estas condiciones, considero especialmente importante la empatía del profesor hacia sus estudiantes, que se valora de forma muy positiva por ellos, ayudando a mejorar el proceso de aprendizaje. Los profesores somos cada vez mayores, pero los estudiantes, en los estudios de pregrado o grado, son, en general, “eternamente” jóvenes. Esto genera en ocasiones una brecha, no solo generacional, sino de conocimiento. Lo normal será que el profesor amplíe su conocimiento sobre la materia que imparte, pero que los estudiantes se encuentren siempre en el mismo punto. Por esa razón, los profesores deben realizar un ejercicio de empatía con los estudiantes, en torno a lo que saben o no saben y a lo que deben saber, así como en torno a sus dificultades para aprender determinados conceptos o contenidos de la asignatura. Lo mismo sucede con la percepción que se tiene de la carga de trabajo que se impone a los estudiantes. Los profesores no siempre calculan bien cuánto se tarda en realizar una actividad para la clase. En ese sentido, la realización de encuestas a los estudiantes a lo largo del curso puede ser de mucha utilidad.

3. Aprender Derecho

3.1. Material jurídico

Las reflexiones realizadas hasta el momento se centran en el aprendizaje en abstracto, sin vincularlo a una materia concreta. Ahora bien, la determinación de las formas de aprendizaje y de enseñanza está directamente relacionada con el objeto de conocimiento. Como se ha señalado, no es lo mismo aprender un nuevo idioma, que un deporte o una materia abstracta. Como se verá en seguida, el estudio formalizado del Derecho en las universidades está ligado desde el siglo XII a un Derecho fundado en textos de autoridad, que deben interpretarse y aplicarse en cada caso concreto (Gordley, 2013, pp. 32 y ss.).

Si se analiza desde una perspectiva histórica, se aprecia cómo solo desde tiempos muy recientes —en concreto, desde el siglo XVIII— se estudia un Derecho nacional propio, en lengua vernácula, frente a la tradición anterior que tenía como objeto el estudio del Derecho romano, condensado en el *Corpus Iuris Civilis* y del Derecho canónico (Rayón Ballesteros, 2010, p. 220; Beck Varela, 2012, p. 90). Durante el Antiguo Régimen, los juristas fueron modelando los materiales jurídicos formados por los textos, las opiniones y las razones tópicas (Llamosas y Beck Varela, 2021).

En la medida en que los estudios de Derecho tienen como una de sus finalidades principales permitir que los graduados ejerzan profesiones jurídicas, es habitual que estos se refieran al Derecho nacional (Eisenmann, 2003, p. 60). Únicamente en algunos posgrados especializados y, por supuesto, en el doctorado, se da el paso de abrir el estudio a otros ordenamientos y tradiciones jurídicas. Ahora bien, los procesos de integración, como es el caso del Derecho de la Unión Europea, obligan a analizar un Derecho propio con origen en instituciones supranacionales y la comunidad de Estados miembros afectados por ese Derecho abre un campo muy amplio con una intensa capacidad pedagógica para analizar los mismos problemas jurídicos desde distintos puntos de vista. Por esa razón, no puede percibirse el Derecho únicamente como el Derecho del propio Estado, tampoco en los estudios de grado o pregrado. Es fundamental dotar a los estudiantes de herramientas para manejarse en un contexto de necesaria internacionalización. En el caso del Derecho español, además, se ha producido un proceso de apertura a Derechos extranjeros —especialmente Francia, Italia y Alemania—, que debe ponerse también de manifiesto en el aprendizaje y enseñanza del Derecho. La amplitud de perspectiva en la selección del material jurídico amplía la mirada de los estudiantes y su relación con el fenómeno jurídico, dando cuenta de su relevancia social, económica y cultural.

Por otro lado, en la determinación del material jurídico que debe ser objeto de estudio hay que tener en cuenta en qué situación se encuentra la permanente discusión sobre quién dice el Derecho. En la actualidad, el legislador no se siente vinculado a categorías doctrinales y el Derecho europeo supera las tradiciones nacionales, funcionalizando el Derecho y sus conceptos principales. De modo que el valor de la doctrina debe redefinirse. Asimismo, los tribunales introducen cada vez más nuevos principios y construcciones que suponen claras innovaciones jurídicas, más allá de la consideración de los precedentes y la jurisprudencia como fuentes del Derecho. Y es habitual que aparezcan numerosos instrumentos de *soft law*, que suponen un parámetro interpretativo fundamental de las normas jurídicas. Esto significa que la enseñanza del Derecho debe tener en cuenta y transmitir a los estudiantes este material jurídico amplio, cada vez más, y muy cambiante (Pérez Lledó, 2002, p. 201). Este dato debe ser fundamental a la hora de determinar cuánto se enseña y de qué. A continuación, se presta atención al aprendizaje del Derecho, tanto desde el punto de vista histórico como contemporáneo.

3.2. ¿Cómo se ha aprendido Derecho?

El análisis de la evolución de la metodología jurídica occidental da cuenta de cómo los cambios en la elaboración y aplicación del Derecho —que hoy encuadramos en la metodología académica y metodología aplicativa (Rodríguez de Santiago, 2016, pp. 11 y ss.; Díez Sastre, 2018, pp. 31 y ss.)— ha tenido habitualmente una proyección directa sobre el método de enseñanza y aprendizaje del Derecho (Gordley, 2013, pp. 32, 119). Es más, en el origen de la tradición jurídica occidental, la ciencia, el saber jurídico, provenía del método empleado en la enseñanza de las universidades (Berman, 1983, p. 142). De modo que existía una relación inescindible entre enseñanza y lo que hoy llamaríamos investigación. Esa correlación entre método de investigación y método de enseñanza parece haberse mantenido hasta tiempos muy recientes, condicionando la forma en que se aprende el Derecho. En las siguientes páginas se hace una breve recapitulación del modo en que se ha enseñado el Derecho a lo largo de la historia, con el fin de extraer reflexiones de utilidad en el aprendizaje del Derecho en el presente.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y los avances de la neurociencia proyectados sobre la educación a los que se ha hecho referencia más arriba pueden dar la impresión de que en la actualidad tenemos una página en blanco en torno al modo en que se enseña y se aprende. Sin embargo, existe una larga tradición de estudios, que no parece haber fracasado, si se atiende al progreso científico que han alcanzado la humanidad. De modo que el análisis sobre el buen aprendizaje del Derecho no puede desviar la atención sobre una cuestión aparentemente sencilla, p. ¿cómo se ha aprendido Derecho? Si tenemos que diseñar la mejor manera posible de aprender Derecho y, por tanto, de enseñarlo, es fundamental, a mi juicio, conocer la evolución de la tradición occidental de la enseñanza del Derecho. De este modo se puede poner en relación con el desarrollo científico del Derecho y con su propia conformación como área de conocimiento o ciencia. Con esa finalidad, hay que preguntarse cuáles son los marcos de referencia y las premisas en que se apoya el estudio del Derecho. Así podrá realizarse un análisis crítico, que se apoye en la potencia pedagógica del método utilizado en la actualidad y que sea capaz de reconocer las virtudes de un método con el que han aprendido las generaciones anteriores de juristas y también las actuales. Al respecto creo importante recordar que: “No todo lo novedoso es necesariamente bueno” (Luri, 2019).

A continuación, se hace un breve repaso por distintas fases de elaboración del Derecho, atendiendo a los métodos de enseñanza. La finalidad no es en absoluto erudita ni subyace un afán de exhaustividad. Se trata, por el contrario, de encontrar, si es posible, una línea explicativa de la evolución del aprendizaje del Derecho y de su elaboración teórica a estos efectos:

- a) Los juristas romanos del *ius civile* identificaron y refinaron un grupo de conceptos para explicar una amplia y variada experiencia —por ejemplo: culpa, posesión, propiedad o compra—. Sin embargo, no se interesaban por la definición teórica o abstracta de esos conceptos. Los usaban continuamente, poniéndolos a prueba

a través de distintos supuestos de la práctica. Para favorecer el aprendizaje del Derecho creaban listas y observaban la realidad con el fin de identificar regularidades que les permitieran formular reglas, pero no encontrar principios abstractos en sentido aristotélico (Gordley, 2013, pp. 8-15). El aprendizaje del Derecho no se producía en ningún tipo de institución, sino acompañando a algún jurista experto, hasta que en el siglo II aparecen las primeras escuelas públicas de Derecho (García Garrido y Eugenio, 1988, p. 41).

- b) Con el antecedente de la enseñanza del Derecho romano, en la primera mitad del siglo XII se produjo una gran revolución jurídica. Los estudios académicos del Derecho toman forma gracias al estudio renovado del *Corpus Iuris Civilis* y del Derecho canónico consagrado en el Decreto de Graciano de 1140, que conforma el denominado *ius commune o utrumque ius* (Clavero, 1994, p. 21). El estudio de este Derecho, en latín, se extiende hasta el siglo XVIII y está ligado a una gran uniformidad de los currículos de las distintas facultades de leyes (Beck Varela, 2012, pp. 82, 88). Bolonia destaca a partir del siglo XII como la universidad de referencia en estudios jurídicos, cuyo máximo exponente fueron Irnerio y sus discípulos. Junto a la teología y la medicina, el Derecho forma parte de las disciplinas superiores, sin perjuicio de la importancia propedéutica de las siete artes liberales que conformaban el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, música, geometría y astronomía) (Beck Varela, 2012, p. 83). Los textos que debían estudiarse estaban fijados en un calendario obligatorio, que determinaba los fragmentos que debían leerse y el tiempo máximo dedicado a cada uno de ellos (Beck Varela, 2012, p. 88). Además, los estudiantes podían elegir a sus maestros (García Garrido y Eugenio, 1988, p. 58).

El método de estudio de las normas jurídicas que utilizaban los glosadores es de gran interés (Berman, 1983, pp. 140-141; Gordley, 2013, p. 29). Puede considerarse que contiene el germen de reglas importantes de interpretación jurídica que se formalizarán más adelante. En concreto, el método de los glosadores tenía varias fases y se volcaba en las lecciones que se impartían en la Universidad. Este método se mantuvo prácticamente intacto durante varios siglos (Brockliss, 1999, p. 608). No obstante, hay que destacar la importancia de la oralidad en el periodo previo a la aparición de la imprenta y la dificultad que tenían los estudiantes para acceder a los textos escritos (Beck Varela, 2012, p. 88). Las fases del método era el siguiente, p.

- *Casus*: resumen del texto.
- *Littera*: que consistía en leer y corregir el lenguaje del texto, con el fin de que los estudiantes introdujeran las correcciones oportunas. Se realizaba un análisis exegético palabra por palabra (García y García, 1994, p. 446). Era habitual que los profesores dictaran y los estudiantes tomaran apuntes (Müller, 1999, p. 367).

- *Glossa*: que consistía en la explicación del texto y en su interpretación palabra por palabra. Esas explicaciones se introducían en los márgenes del texto y son las denominadas glosas, que podían ser de distintos tipos: resúmenes del contenido del texto leído (*notabilia*), planteamientos de máximas o reglas generales basadas en el texto que se leía (*brocardica*), y clasificaciones de un concepto en diferentes clases o especies (*distinctiones*) apoyándose en la realización de paralelismos y de la búsqueda de diferencias.
- *Quaestiones*: se formulaban preguntas o problemas similares con el fin de aplicar la regla y determinar su alcance.
- *Disputatio*: con el fin de complementar los problemas suscitados durante las lecciones que quedaban sin resolver, se desarrolló esta sesión, que consistía en una discusión entre estudiantes o entre estudiantes y el profesor sobre alguna cuestión concreta de Derecho y que solía tener lugar por las tardes (Beck Varela, 2012, p. 88; Alonso Romero, 2012, p. 404). No se analizaban supuestos de hecho de la realidad (García y García, 1994, p. 452). Todos los estudiantes debían haber participado en varios debates para poder graduarse (Müller, 1999, p. 368).
- *Repetitio*: con posterioridad a las técnicas expuestas, se introdujeron sesiones vespertinas para explicar con mayor detalle los textos abordados en las sesiones ordinarias (Beck Varela, 2012, p. 88).

La finalidad de este método era resolver todos los casos planteados por referencia al *Corpus Iuris Civilis*, relacionando todos los textos entre sí y atendiendo a la voluntad del legislador (García y García, 1994, p. 446). Es importante destacar que en ningún caso se trataba de fomentar el aprendizaje memorístico, ni la acumulación de conocimientos. Asimismo, la docencia no tenía una finalidad de exposición sistemática y completa del Derecho aplicable. Se promovía el aprendizaje de las técnicas y materiales argumentativos que permitirían resolver conflictos conforme a Derecho. No se partía de axiomas, sino de opiniones probables que se exponían en un diálogo (Alonso Romero, 2010, p. 109; también, 2012, p. 402). Como resultado del trabajo de los profesores orientado de ese modo, se elaboraron manuales que contenían una descripción sistemática de los litigios, que se mejoraron después por los canonistas (García y García, 1994, p. 453). Asimismo, elaboraron *summae*, exposiciones sistemáticas de títulos o libros, que consideraban monográficamente una institución jurídica y *consilia*, dictámenes para casos concretos (Clavero, 1994, p. 22).

- c) El trabajo de los glosadores se desarrolló posteriormente por los “comentaristas” que interpretan los textos de forma más libre y los aplican, fundamentalmente, a los problemas planteados en su tiempo (Clavero, 1994, p. 22). Su método consiste en analizar los textos legales en clave dialéctica, bajo la influencia de la recuperación de la obra de Aristóteles; aunque su método mostraba carencias por la falta de estudios de filología e historia, que complicaba la verdadera comprensión

de los textos (García y García, 1994, p. 447). Sus principales representantes son italianos, Bartolus de Saxoferrato y Baldus de Ubaldis, de ahí que a esta corriente se le denomine *mos italicus*. En esta fase de desarrollo del Derecho se consolida la importancia de los textos de autoridad, de los textos jurídicos para apoyar la resolución de casos (Gordley, 2013, p. 32). El método se centra en la aplicación de los textos antiguos a problemas nuevos, sirviéndose para ello de una interpretación sistemática que permite dotar de cierta unidad al Derecho a través del uso de la tesis y la antítesis propia de la dialéctica (Müller, 1999, p. 366). Las técnicas principales eran la generalización, la distinción y la analogía. No se utilizaban conceptos o principios abstractos, sino cierto orden ligando entre sí los distintos textos (Gordley, 2013, p. 33). Frente a la glosa que se había desarrollado en una etapa anterior, el género propio de esta actividad será el Tratado, que aborda un tema concreto de forma exhaustiva o un comentario sobre una colección completa de leyes (García y García, 1994, p. 447). La docencia se mantiene estable, a través de los mismos métodos. Ante un Derecho incierto, se fomenta la búsqueda de soluciones por los estudiantes, razonando cuáles son más convincentes (Alonso Romero, 2012, p. 403).

- d) Un paso más en el desarrollo del Derecho se produce gracias a los humanistas del Derecho que proyectaron el estudio de la historia y la filología en el Derecho; no en vano el siglo XVI fue el siglo del estudio de la filología en la Universidad (Frijhoff, 1999, p. 46). Su principal representante fue francés, Jacques Cujas, junto a Andreas Alciatus, de origen italiano, de ahí que a esta corriente se le denomine *mos gallicus*. No entendían que el Derecho romano estuviera vigente, sino que lo consideraban un objeto de investigación desde un punto de vista histórico y filológico (García y García, 1994, p. 448). El método de enseñanza cambia, ya que se trata de enseñar el texto jurídico explicando su significado en un contexto filológico (Gordley, 2013, p. 119).
- e) En el siglo XVI el Derecho adquiere estructura sistemática, apoyándose en principios generales. Ello se produce gracias a la obra de la Escolástica tardía o la Escuela de Salamanca, de Francisco de Vitoria, que sintetiza el Derecho romano y la filosofía moral de Aristóteles y Tomás de Aquino en el marco de la Contrarreforma (Rayón Ballesteros, 2010, p. 218; Gordley, 2013, p. 21). Por primera vez se reconstruyen el Derecho romano y el Derecho canónico a partir de distintos ámbitos jurídicos y no de comentarios de los textos. Distinguen, así, entre la propiedad, el enriquecimiento injusto, el Derecho de daños y los contratos. En cada ámbito se crean principios generales que son capaces de explicar el Derecho, dotando de estructura doctrinal al Derecho privado (Gordley, 2013, p. 85). Los métodos docentes se mantuvieron estables en esta fase, siguiendo la estructura que se ha señalado anteriormente. La abstracción en la elaboración del Derecho no logró desplazar en principio el método escolástico de

argumentación dialéctica basado en una proyección a los problemas planteados en la realidad (Alonso Romero, 2012, p. 408). Aunque la imprenta ya permitía el acceso a libros, seguía siendo habitual la lectura por el profesor y la toma de apuntes por los estudiantes (Müller, 1999, p. 367).

- f) En los siglos posteriores, el racionalismo, la codificación, el conceptualismo alemán y el positivismo ejercieron una influencia directa en las formas de enseñanza, y en la modificación del material jurídico. A finales del XVII, por influencia del racionalismo, la enseñanza del Derecho se aleja del método escolástico y se centra en la transmisión de breves tratados para su memorización. Se exponen los conocimientos de forma teórica, sin alusión a problemas, con el fin de su recepción pasiva por el estudiante (Alonso Romero, 2012, p. 409). Desde el siglo XVIII parece desaparecer la discusión con los estudiantes al final de las lecciones magistrales, coincidiendo con la publicación de manuales para el seguimiento del curso (Rayón Ballesteros, 2010, p. 221). Se trata de este modo de facilitar el trabajo de los estudiantes y elevar su rendimiento. “La dialéctica acabó quedando fuera de las lecciones ordinarias y recluida en los actos de disputas y los ejercicios en las académicas, mientras que el propósito de las lecciones ordinarias apuntó progresivamente a la mera transmisión del saber que el profesor extraía de las fuentes y libros determinados y el alumno debía retener en su memoria” (Alonso Romero, 2012, p. 412). Además, se introducen los seminarios, ligados a la nueva actividad investigadora. La lectura (clase magistral cuyas partes se han descrito anteriormente en la tradición de los glosadores) permitía trasladar elementos poco controvertidos de la materia a estudiantes sin conocimientos previos sobre el tema. El seminario, por el contrario, permitía al profesor exponer sus aportaciones al desarrollo de la disciplina frente a un grupo escogido de discípulos (Brockliss, 1999, p. 611).

3.3. Breve reflexión crítica

La evolución expuesta en torno a la enseñanza del Derecho puede llevar a distintas conclusiones. Creo que la más evidente es que los profesores han tendido a cierta autocomplacencia y comodidad al considerar habitualmente que no hay que cambiar el método de enseñanza, centrándose únicamente en reformas periódicas del plan de estudios (muestra de ello, Entrena Cuesta, 1987, p. 23). También hay que tener en cuenta la importancia que ha tenido la figura del abogado como el ideal del jurista que se pretende educar en las universidades (ejemplos en Witker, 1975, pp. 79 y ss.; también en Peña, 2017, pp. 19 y ss.).

En otro plano, puede concluirse que, a mayor elaboración abstracta del Derecho, menor énfasis en su aprendizaje dialéctico y mayor tendencia a exponer el Derecho como un sistema acabado, formado por conceptos, categorías, instituciones y principios que el estudiante debe conocer, fomentando el aprendizaje memorístico y perdiendo su

vertiente educativa (en este sentido, sobre el aprendizaje universitario en general, Giner de los Ríos, 2002, p. 27). El Derecho positivo, el estudio de los textos se sustituye por el estudio de las construcciones doctrinales que ayudan a conocer ese mismo Derecho y a ordenarlo. De una enseñanza “educativa”, orientada a la adquisición de destrezas y al manejo de la argumentación, se pasa a una enseñanza “instructiva”, enderezada a la transmisión de soluciones preestablecidas, a la mera aplicación del dato legislativo. De ahí que los métodos docentes apoyados en la discusión dejen paso a la exposición, con los manuales como apoyo para el estudio (Alonso Romero, 2012, p. 425).

En esta evolución late, por supuesto, la lucha por determinar quién dice el Derecho —aunque ese problema excede la finalidad de estas líneas—. El resultado, en ocasiones, es la pérdida de contacto con la realidad. De hecho, existe por esa razón, probablemente, una brecha entre la elaboración teórica (dogmática) del Derecho, doctrinal, y su puesta en práctica tanto por parte de la Administración como de los órganos judiciales. Cada vez se exige una mayor capacidad de abstracción por parte de los estudiantes. Se realiza una presentación de un sistema que se ha elaborado a partir de inducción y deducción, pero ese proceso pocas veces se muestra o explica. Se expone directamente el resultado. Quizás en este proceso se ha olvidado la finalidad del método de enseñanza, por un lado, de la elaboración intelectual del Derecho, por otro lado.

En la actualidad, del mismo modo que la imprenta supuso un cambio trascendental en la forma de aprender de la mano de los manuales, seguida de la ordenación sistemática del Derecho, las nuevas tecnologías suponen un cambio de la forma de transmisión de conocimiento que tiene impacto en la educación de los juristas. Se renuncia a la lectura de textos completos y se alude a materiales fragmentados que encuentran en redes. A su vez, el Derecho, cada vez más complejo y cambiante, se muestra como un universo plural, en el que es difícil orientarse. En ese contexto, es necesario determinar cuál debe ser la orientación de la enseñanza. Creo, al respecto, que debe insistirse en la importancia de la lectura —no existe una mejor manera de aprender—, así como en la identificación de elementos sistemáticos del Derecho, renunciando a la presentación del Derecho como un sistema cerrado y completo que en nada se corresponde con el Derecho contemporáneo —ni, probablemente, con ningún Derecho preexistente—. Esto lleva a la siguiente pregunta en torno al aprendizaje del Derecho, que se refiere tanto al objeto como a la cantidad.

3.4. ¿Qué y cuánto aprender?

Como presupuesto de los debates contemporáneos en torno a la innovación docente, hay que responder a la cuestión de qué y cuánto debe aprenderse en las facultades de Derecho, especialmente en la formación de grado. Sin duda, una finalidad fundamental del trabajo que se realiza en las facultades de leyes es despertar la inquietud intelectual por el Derecho, lograr que el estudiante logre interés en la materia (Font i Llovet, 2000, p. 261). Pero más allá de este fin general, hay que determinar los objetivos concretos de

aprendizaje en cada materia. En el caso del Derecho, se podría fácilmente convenir en que no es posible realizar una exposición completa de las normas vigentes en la actualidad (Pérez Lledó, 2002, p. 201). Tampoco es deseable hacerlo. Las normas vigentes hoy no lo estarán mañana. Lo relevante no es conocer todas las normas, ni su contenido, sino ser capaz de comprender su significado y su trascendencia en un contexto más amplio, el de un ordenamiento jurídico multinivel complejo, aplicando las técnicas jurídicas establecidas para proceder a su interpretación y aplicación.

El proceso de Bolonia trató de identificar las competencias que deben ser el objetivo de las titulaciones universitarias. Sin embargo, el análisis de su puesta en práctica pone de manifiesto que en la mayoría de los casos se han hecho largos listados acumulativos de todo tipo de objetivos de aprendizaje, muchos de los cuales son simples conocimientos declarativos. Se han cumplido las obligaciones legales de determinación de competencias, pero no se ha logrado un impacto real sobre el currículo. Las competencias aluden a una combinación de recursos, a una forma específica de “plantear, razonar y actuar ante los problemas y situaciones”. Se trata, así, no de una cuestión cuantitativa, sino cualitativa (Paricio Royo, 2015, pp. 65-66).

Por otro lado, existe una tendencia de los profesores a señalar que no les da tiempo a enseñar el programa. Da igual de qué disciplina se trate (como ejemplo, en Derecho penal, Quintero Olivares, 2010, pp. 101 y ss.). Parece que existe en el mundo compartido de los profesores de Derecho de cierta disciplina una lista detallada de contenidos que todo jurista debe conocer, cimentada con la tradición y en los respectivos manuales. Si un estudiante no recibe toda la información de ese programa no tendrá una formación idónea y suficiente. Sin embargo, hay que poner en cuestión la idoneidad de lo que enseñamos en cada materia y de cuánto enseñamos. ¿Se realiza una exposición innecesaria de una amplia gama de normas vigentes? ¿Se explican suficientemente los conceptos principales de la materia? ¿Se ofrecen suficientes ejemplos? Creo que a estas preguntas se debe responder en cada caso.

Pero para orientarse, quizás pueda llegarse a un consenso sobre los objetivos que debe tener un estudiante que quiere aprender Derecho: comprender los conceptos fundamentales, que son las piezas que articulan esa rama de conocimiento, y que se emplean en las normas jurídicas; aprender el lenguaje jurídico, como quien aprende un idioma nuevo; analizar las normas y los conceptos aprendidos de forma crítica; y ser capaz de razonar en Derecho, esto es, de buscar soluciones a problemas aplicando la lógica y el sentido jurídicos. De ese modo cabe priorizar en el caso del Derecho el largo listado de competencias generales y específicas que suelen incluirse en los grados y centrarse en aquellas competencias que tienen mayor importancia.

3.4.1. Comprender los conceptos jurídicos

La constatación neurocientífica de que aprendemos cimentando los nuevos conocimientos sobre los ya adquiridos debe ser un eje que sirva para articular la forma en que se introducen nuevos conocimientos a los estudiantes. Esto significa que los

conceptos jurídicos de las distintas materias deberían darse a los estudiantes de forma escalonada y procurando poner en relación los nuevos conceptos con los que ya tienen. Esta aproximación se apoya en la necesidad de que los estudiantes sean capaces de aprender la dogmática jurídica (Heidebach, 2018, p. 312). Los conceptos elaborados en la tradición dogmática ayudan al estudiante a comprender el sentido de las normas. Además, en la medida en que el legislador sigue operando en ese marco conceptual, ayudará al estudiante a ser capaz de interpretar el sentido de normas futuras.

El aprendizaje de los conceptos bien seleccionados y de su utilización en buenos ejemplos del Derecho positivo debe ser suficiente para estructurar jurídicamente el pensamiento de los estudiantes. No hay que estudiar materia obsoleta —el ejemplo típico es la enfiteusis—, y tampoco hay que estudiar normas muy cambiantes (Pérez Lledó, 2002, p. 213). Si no seleccionamos bien la materia impartida, no será posible hacer hueco en los programas a materias fundamentales para el futuro, como pueden ser las relacionadas con los retos de la digitalización o del cambio climático. Es más, al respecto, hay que señalar que los conceptos jurídicos deberían explicarse desde una perspectiva transversal, aludiendo no tanto a su definición estática, sino a las lógicas jurídicas que subyacen. Es el caso, por ejemplo, de los problemas de responsabilidad, que pueden ser transversales en más de una disciplina jurídica (Farnsworth, 2020, p. 14).

En este punto, hay que referirse a los problemas que plantea la mala teoría, en el sentido de que trasladen a los estudiantes algunos debates y discusiones doctrinales nominales, de escuela, que en muchas ocasiones no tienen ninguna trascendencia práctica ni tampoco (verdaderamente) teórica. Se llena la cabeza de los estudiantes de datos de autores y de discusiones no siempre fructíferas, sin que ello ayude especialmente a mejorar su comprensión del Derecho (Pérez Lledó, 2002, p. 208). Más bien suele suceder lo contrario, que este tipo de información dificulta su comprensión de la realidad.

Es el caso, por ejemplo, de la discusión entre el concepto objetivo y subjetivo de Administración, cuando sabemos que el concepto de Administración en la actualidad se ha superado por el de sector público derivado de un intenso proceso de europeización. Y que, además, el legislador configura los contornos de su ámbito de aplicación de forma casuística y en atención a sus fines. (por todos, Esteve Pardo, 2012)

El pensamiento abstracto ha quedado denostado, de lo que se lamentan los profesores universitarios (Quintero Olivares, 2010, p. 29). Pero tal vez el problema está en la incapacidad de demostrar la enorme utilidad del pensamiento abstracto para la solución de problemas jurídicos y para la comprensión del Derecho. Quien ya conoce el Derecho es capaz de razonar de lo abstracto a lo concreto. Pero quien no lo conoce tiene más difícil realizar esa operación. De modo que quizás sea más fácil aprender Derecho partiendo de lo concreto y elevándose a lo abstracto, para volver después a lo concreto, que realizar la operación inversa. Al respecto hay que destacar que la materia suele enseñarse desde

arriba para después ponerla a prueba con los ejemplos. Se sigue el esquema propio de la subsunción jurídica, que se considera la forma más pura del razonamiento jurídico. Pero ese método, útil para la aplicación del Derecho, no es un método que haya demostrado una especial potencia pedagógica.

En ese plano, podría ser más fructífero proceder al revés, p. mostrar la realidad concreta al estudiante a través de casos (Heidebach, 2018, p. 297) para después cotejar esa realidad con la construcción abstracta que trata de explicarla y aprehenderla. Solo de ese modo se puede explicar cómo se razona en Derecho. La construcción de las teorías jurídicas útiles parte necesariamente de la realidad que tratan de ordenar, simplificar, explicar, no al revés. En este sentido, el método inductivo puede ser muy interesante para fomentar el aprendizaje desde la perspectiva de la neurociencia. La inducción se apoya en procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje como la metacognición, la incorporación del contexto, los aspectos sociales y la reflexividad (Bueno, 2021a, p. 70). Cuanta más amplia es la red neuronal que sustenta un aprendizaje, porque conecta más zonas del cerebro, mejor se recuerda y más eficientemente pueden utilizarse esos conocimientos. En el mismo sentido, la recuperación consciente de conocimientos previos ayuda a una mejor implantación de los nuevos y la posibilidad de corregir errores anteriores. Además, la inducción plantea la sensación de reto, que puede ser positiva para fomentar una sensación de motivación y recompensa (Bueno, 2021a, pp. 70-71).

La utilización de estrategias cognitivas puede contribuir al mejor aprendizaje del estudiante. De este modo, pueden utilizarse técnicas de elaboración y de reducción de la información. Las primeras tienen como finalidad que el estudiante ponga la información en un contexto más amplio, de manera que pueda conectar la nueva información con sus conocimientos previos logrando una mayor capacidad de comprensión. Las técnicas de reducción se orientan en sentido opuesto. Buscan reducir la información al mínimo, a su contenido esencial, para lograr una mejor comprensión y facilitar la memorización. Ambas técnicas pueden emplearse de forma simultánea. Por ejemplo, a través de mapas conceptuales, que elaboran la información y la sitúan en un contexto más amplio, pero reducen la información a conceptos clave (Mir Djawadi, 2018, pp. 47-48).

Comprender los conceptos jurídicos va mucho más allá de su pura memorización en un momento dado o de su aprendizaje plano, sin un contexto y un significado propio, vivo y dinámico que permita trabajar con ese concepto para resolver problemas jurídicos. A propósito, evito incluir aquí la idea del sistema y del aprendizaje del sistema como una finalidad propia del aprendizaje jurídico. Considero que la idea de sistema jurídico decimonónica ha trasladado una idea de coherencia total entre Derecho privado y Derecho público que ha distorsionado e impedido una elaboración del Derecho público acorde a los intereses que protege y, en concreto, al interés general. Asimismo, ha trasladado la idea de descubrimiento del Derecho que no se corresponde con la realidad, que se apoya en la necesidad de elaborar buenos y sólidos argumentos para encontrar las soluciones aceptables a problemas jurídicos complejos.

3.4.2. Aprender el lenguaje jurídico

El presupuesto para el aprendizaje del Derecho es el conocimiento de las normas jurídicas. Solo se puede apreciar la relevancia jurídica de los fenómenos que suceden en la realidad si se tiene conciencia de su trascendencia para el Derecho. Esto supone la capacidad de conocer las normas vigentes y de conocer su sentido. Para ello, es fundamental que el estudiante aprenda el lenguaje jurídico. La incorporación a cualquiera de las profesiones jurídicas exige el manejo de ese lenguaje (Salomón Sancho, 2006, p. 5).

El aprendizaje del lenguaje jurídico debe realizarse desde un punto de vista práctico, pero también teórico. Desde la primera perspectiva, hay que insistir en las “collocations” jurídicas. El lenguaje jurídico es esencial para escribir, pero también para hablar y ser capaz de expresar ideas jurídicas con cierto grado de complejidad. A ese respecto, parece esencial que los estudiantes interioricen el lenguaje jurídico a través de su participación en las clases con el profesor. También a estos efectos puede ser de interés fomentar la realización de exámenes orales, que obligan a los estudiantes a expresarse con fluidez sobre las cuestiones planteadas. La repetición puede ser muy útil para conseguir que los estudiantes, por imitación y de memoria, aprendan a utilizar adecuadamente el lenguaje jurídico.

Por otro lado, desde el punto de vista teórico, hay que tener en cuenta que en cualquier idioma el lenguaje jurídico constituye un lenguaje propio, que debe aprenderse y manejarse con corrección. Las palabras tienen una especial trascendencia en el Derecho. Los estudiantes deben sensibilizarse frente a esa relevancia, que será determinante para analizar textos jurídicos, como una norma o un contrato, cualquiera que sea la profesión jurídica que desempeñen en el futuro.

3.4.3. Razonar en Derecho: ¿la vuelta a la tónica?

El aprendizaje del lenguaje jurídico y de los conceptos jurídicos debe ser instrumental para la finalidad última que debe perseguirse en las facultades de Derecho, p. que los estudiantes aprendan a razonar en Derecho (Palao, 2002, p. 134). En el debate abierto en los años 50 del siglo pasado en torno a la enseñanza del Derecho por parte de algunos profesores de Derecho de la época en España, se debatió, no solo sobre el contenido de los estudios de Derecho, sino sobre su fin último. Vallet de Goytisolo señala al respecto, de forma muy acertada, que “En la Facultad de Derecho lo primordial es dotar a los futuros Licenciados de verdadero sentido jurídico” (1953, p. 153). Posteriormente, considera que ese objetivo se logra mejor estudiando el Derecho romano que las leyes contemporáneas, cosa que sería difícilmente discutible en la actualidad y que puede tener que ver con la falta de legitimidad democrática del Derecho en el tiempo en que se pronunciaba el autor. Sin embargo, la idea del sentido jurídico resume bien algo que normalmente se esconde tras la idea de comprender la lógica jurídica o de aprender a pensar en Derecho y que introduce un elemento de pensamiento crítico fundamental en la formación universitaria.

Estudios empíricos realizados sobre la eficacia del aprendizaje ponen de manifiesto que cuanto más compleja es una materia más ineficaz es el aprendizaje memorístico. Por el

contrario, la participación de los estudiantes en la realización de reflexiones y en el diálogo, aportando soluciones, favorece la mejor asimilación de los contenidos (Bueno, 2021a, p. 73). La inducción, el fomento de la búsqueda de soluciones por los estudiantes, puede ser una buena forma de fomentar su aprendizaje (Finkel, 2000, pp. 82-83). La cultura del *legal reasoning* puede ser muy útil en este sentido. La argumentación jurídica es una de las habilidades fundamentales para adquirir ese sentido jurídico. Sin embargo, es la gran olvidada en un sistema conceptual apoyado en la subsunción, que bebe de los ideales de la Revolución francesa. La enseñanza del Derecho que se practica en las facultades sigue siendo muy formal. Transmite de forma directa e indirecta una visión del Derecho como un sistema completo y cerrado, cuyas soluciones hay que buscar a partir de una serie de operaciones que suelen tener carácter técnico-jurídico (Pérez Lledó, 2002, p. 205).

Es muy posible que los profesores de la tradición continental estemos sesgados por nuestra forma de comprender el Derecho desde un punto de vista investigador. Pero los estudiantes han de formarse como juristas, no como profesores o investigadores en Derecho. De modo que es posible que la forma de exponer la materia no se corresponda con lo que necesitan los estudiantes para aprender a razonar en Derecho. Puede que la tónica sea una mejor manera de inducir el aprendizaje inicial del Derecho que el sistema y los conceptos.

Hasta el siglo XVIII el Derecho se enseñaba con los libros de tópicos y de máximas jurídicas, como se ha expuesto más arriba. Solo su conceptualización y sistematización posterior ha llevado a una forma distinta de comprender el Derecho que ha llevado a considerar esta rama de conocimiento como “ciencia jurídica”. Pero hay que plantearse si esa elaboración teórica que sigue siendo útil, a mi juicio, para entender y explicar el Derecho, es igualmente útil para enseñarlo. Quizás sea más fácil llegar a comprender las construcciones teóricas abstractas a partir de ejemplos prácticos, de solución de problemas. De hecho, muchas de las construcciones más recientes del Derecho público pueden considerarse tópicos, p. es el caso de la ponderación y del principio de proporcionalidad. Ayudan a resolver casos desde distintos puntos de vista. Tal vez la utilidad principal de la tónica esté en esa capacidad de ayudar a explicar y a razonar en Derecho.

Los tópicos —entendidos en sentido aristotélico— dicen dónde hay que buscar la solución a un problema. Tienen valor heurístico, ayudan a encontrar una solución a un problema y a orientarse en el ordenamiento jurídico (Díez Sastre, 2020). El legislador no se somete ya a la dogmática jurídica, del mismo modo que no lo hacen los tribunales, especialmente el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. De forma que las costuras conceptuales que se han elaborado durante décadas o, incluso, siglos, dejan de tener capacidad explicativa del Derecho vigente en la actualidad —piénsese, por ejemplo, en la extensión del concepto de acto administrativo a las actividades de sociedades mercantiles públicas en la legislación de contratación pública española—. Por esa razón, es posible que la búsqueda de los ejes del razonamiento jurídico contemporáneo se realice mejor a partir del análisis de casos, que ayuden a buscar la lógica interna de ese Derecho.

3.5. Multidisciplinariedad

Las reflexiones realizadas hasta el momento deben concluir, necesariamente, con una referencia a la multidisciplinariedad. La aproximación al Derecho desde una perspectiva inter y multidisciplinar es una corriente que comenzó en Estados Unidos y que se ha extendido en la actualidad en Europa (Beltrán Pedreira, 2002, p. 176). El Derecho ya no se explica en sí mismo, con base en su autoridad y de forma autopoietica, desde una perspectiva interna, dogmática, sino que debe integrar una perspectiva externa, que tiene un carácter analítico y causal, procedentes de otras disciplinas como la psicología o la economía (Paz-Ares, 2020, p. II). Cada vez son, así, más los estudios que se plantean desde una perspectiva económica, empírica o conductual, que suponen un mejor conocimiento de todas las dimensiones del Derecho y que abren la puerta a que los juristas no solo aprendan a aplicar el Derecho, sino que también se preocupen de la idoneidad del Derecho existente.

A mediados del siglo pasado, un joven García de Enterría abrió el debate sobre esta cuestión. Señaló que en el siglo XIX las formas típicas del jurista liberal habían sido los abogados y los jueces, puesto que el Derecho se orientaba, fundamentalmente, a garantizar la concurrencia entre los intereses de diversos individuos (García de Enterría, 1952, p. 144). Sin embargo, en el paso a un Estado intervencionista, que realiza prestaciones para los ciudadanos, el Derecho se convierte en un instrumento de conformación social y el jurista de Estado pasa a ocupar un lugar preeminente. Esa transformación del Estado y del Derecho, que repercute en el tipo de jurista que requiere la sociedad en un momento dado, no se había acompañado a juicio de García de Enterría de una modificación en los planes de estudios. Aunque solo el 20 por ciento de los estudiantes se dedicaban a la abogacía, el plan de estudios continuaba dirigiéndose, principalmente, a la formación de abogados. Se seguía impartiendo más Derecho civil que Derecho administrativo, insistiendo en construcciones formales, creadas con el método jurídico clásico, formando a los juristas “sin sentido de Estado” (García de Enterría, 1952, pp. 145-147).

Continúa García de Enterría señalando que las Facultades de Derecho se limitan, así, a las materias propias de un academicismo jurídico clásico que ya no existía, renunciando a explicar la realidad del Estado. Y se crean Facultades de Ciencia Política, dejando huérfanos de realidad a los estudios de Derecho administrativo (García de Enterría, 1952, p. 147). La oposición entre la visión del Derecho que se traslada por los privatistas —que pivotan sobre un eje fundamentalmente individual— y los publicistas —que atienden al bien común—, se confirma también por Garrido Falla (1952, p. 289).

En el debate abierto, se cuestionó la contraposición dicotómica que hace García de Enterría entre tipos de Estado y tipos de juristas (Alonso García, 1964, p. 12) y la posible eliminación de la necesaria separación entre sociedad y Estado. Se considera un reduccionismo entender que el Derecho del método dogmático sea pura “lógica y estética” o que el Derecho liberal debe quedar denostado, como señalaba García de Enterría (Vallet de Goytisolo, 1953, p. 152; en la misma línea, Guasp, 1953, pp. 287 y ss.).

Desde el punto de vista de la enseñanza del Derecho y su necesaria conexión con otras disciplinas, considera Alonso García que debe huirse del “bizantinismo en el estudio de figuras desusadas” (1964, p. 13). Y Vallet de Goytisolo reconoce que las Facultades de Derecho deberían dar más cauce al estudio de la economía y la sociología y que debería crearse una Parte General del Derecho, con el estudio de instituciones clave para las distintas ramas del Derecho, p. personalidad, capacidad, acto jurídico, derecho subjetivo, persona jurídica, etc. Y propone una división en dos fases de los estudios de Derecho (Vallet de Goytisolo, 1953, p. 149, 152):

- Instituciones: que ofrezca una visión panorámica de todo el Derecho
- Pandectas: que ayude a interpretar, investigar y reaccionar frente a los textos de Derecho, educando el sentido jurídico.

En sentido opuesto, Guasp entiende que la remisión del estudio de ciertos conocimientos a las Facultades de Ciencias Políticas y Económicas es un acierto, porque descarga al Derecho de la enseñanza de problemas tangenciales, permitiendo concentrarse en sus temas fundamentales (Guasp, 1953, p. 293).

Aunque el debate se situara en un momento temporal que ahora nos parece muy lejano, sigue planteándose un problema de formación de los juristas contemporáneos, que continúan formándose en las claves del Derecho privado clásico. De ahí los problemas que se han señalado en torno al aprendizaje de un sistema de fuentes europeizado y constitucionalizado, frente a las fuentes clásicas del Código Civil español (art. 1.1); o de la concepción de la propiedad civilista, muchas veces al margen de la función social constitucionalmente garantizada (art. 33.3 Constitución Española de 1978).

El problema fundamental que nos encontramos hoy en día es que hay un importante desajuste entre lo que pedimos al jurista hoy y la formación que recibe. Enseñamos con las mismas categorías que en el siglo XIX, pero se requiere multidisciplinariedad.

Si los investigadores no amplían los límites del conocimiento en sus disciplinas, o si traicionan la verdad para satisfacer otros objetivos (como amasar riqueza o promover una ideología), entonces no son buenos investigadores. Si los profesores no transmiten a sus alumnos una comprensión más rica de la verdad, tal y como ha sido descubierta en su disciplina, junto a las habilidades y hábitos que les harán más capaces de encontrar la verdad después de licenciarse, entonces no son buenos profesores. (Haidt y Lukianoff, 2019)

La apertura del Derecho a otras disciplinas ha formado parte del debate sobre el método jurídico desde la crítica realizada por la jurisprudencia de intereses de Philip Heck a la jurisprudencia de conceptos (Díez Sastre, 2018, pp. 76 y ss.). Aunque se asume la necesidad de multidisciplinariedad para abordar los complejos problemas que se plantean al Derecho en la actualidad, no ha cambiado sustancialmente la formación de los juristas. Los dobles grados no parecen la solución en la medida en que no hay conexión entre asignaturas. Es útil para el mercado, pero los estudiantes acaban cayendo de un lado

o de otro. No parece que los profesores de otras disciplinas orienten el contenido para hacerlo útil para el Derecho (sobre esta disfunción, Eisenmann, 2003, p. 91). Al mismo tiempo, los propios profesores de Derecho carecen de una formación adecuada sobre otras disciplinas no jurídicas, a no ser que voluntariamente se hayan formado en ellas. Desde las propias universidades debería fomentarse, así, el trabajo multidisciplinar, no solo en el ámbito investigador, sino en el ámbito docente, con el fin de ampliar progresivamente la perspectiva, tanto de los profesores, como de los estudiantes.

4. Conclusión

El análisis del aprendizaje, de sus modalidades y contextos, ha experimentado importantes avances en las últimas décadas, sin embargo, su proyección sobre el aprendizaje en el entorno universitario se ha centrado, fundamentalmente, en la dimensión formal de la docencia. El proceso de Bolonia en los países europeos ha obligado a reflexionar sobre la forma de mejorar el proceso de docencia-aprendizaje, enriqueciendo, en algunos casos, la metodología docente —cómo presentar los contenidos mediante herramientas novedosas o articular la clase—. Sin embargo, parece necesario avanzar sobre la determinación de qué y cuánto enseñar. Los planes de estudio se apoyan en numerosas ocasiones en construcciones dogmáticas decimonónicas o del siglo pasado con una aproximación puramente conceptual o sistemática, prescindiendo en muchos casos de problemas contemporáneos o de suficientes ejemplos. La elaboración dogmática del Derecho con fines científicos se ha considerado idónea para fomentar el aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes no conocen suficientemente la realidad jurídica, ni manejan los procesos de abstracción que han conducido a esos contenidos, de modo que las dificultades para alcanzar esos grados de abstracción conducen a una peor comprensión de la materia. A partir de esa constatación, se considera oportuno valorar la idoneidad de una aproximación tópica a la enseñanza del Derecho, que mejore el aprendizaje inicial de los estudiantes y que permita actualizarlo con problemas contemporáneos. A partir de ahí se podrá transitar de forma progresiva hacia una exposición panorámica, sistemática y abstracta, de los distintos artefactos teóricos que componen la materia.

Acerca del artículo

Notas de conflicto de interés. La autora declara no tener ningún conflicto de interés en relación con la publicación de este artículo.

Contribución en el trabajo. La autora asumió todos los roles establecidos en Contributor Roles Taxonomy (CRediT).

Referencias

- Alonso García, M. (1964). La enseñanza del Derecho. *Arbor*, (59), 5-39.
- Alonso Romero, M. P. (2010). La formación de los juristas. En C. Garriga (Coord.), *Historia y Constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano* (pp. 107-137). Colegio de México.
- Alonso Romero, M. P. (2012). *Salamanca, Escuela de Juristas*. Dykinson.
- Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.
- Beck Varela, L. (2012). La cultura del derecho común (siglos XI-XVIII). En M. Lorente y J. Vallejo (Coords.), *Manual de Historia del Derecho* (pp. 82-100). Tirant Lo Blanch.
- Beltrán Pereira, E. (2002). Sobre modas académicas y perspectivas interdisciplinarias en las facultades de Derecho. *AFDUAM*, (6), 171-194.
- Berman, H. J. (1983). *La formación de la tradición jurídica de Occidente*. Fondo de Cultura Económica.
- Blakemore, S-J. y Frith, U. (2005). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*.
- Ariel Brockliss, L. (1999). Los planes de estudio. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa: Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)* (Vol. 2, pp. 605-667.). UPV.
- Bueno, D. (2021a). Todos somos Sócrates: potenciar el conocimiento por inducción. En D. Bueno y A. Forés (Coords.), *La práctica educativa con mirada neurocientífica* (pp. 65-73). Horsori.
- Bueno, David (2021b). Sacar provecho del estrés (pero con mucho cuidado). En D. Bueno y A. Forés (Coords.), *La práctica educativa con mirada neurocientífica* (pp. 115-122). Horsori
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Clavero, B. (1994). *Historia del Derecho: Derecho común*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Clavero, B. (2009). Reflexión sobre la docencia del Derecho en España. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 2(12), 203-216. <https://hdl.handle.net/10016/13905>
- Díez Sastre, S. (2018). *La formación de conceptos en el Derecho público*. Marcial Pons.
- Díez Sastre, S. (2020). La tópica como método en el Derecho público. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, 1, 363-396. https://doi.org/10.37417/RPD/vol_1_2020_31
- Eickelberg, J. M. (2017). *Didaktik für Juristen. Wissensvermittlung – Präsentationstechnik – Rhetorik*. Vahlen, Helbing & Lichtenhahn.
- Eisenmann, C. (2003). El problema de la naturaleza y de los fines de la enseñanza del Derecho (1953). *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid* (2002) (pp. 57-92).
- Entrena Cuesta, R. (1987). Derecho Administrativo. En J. J. Ferreiro, J. Miquel, S. Mir, P. Salvador Coderch (Eds.), *La enseñanza del Derecho en España* (pp. 19-25). Tecnos.
- Esteve Pardo, José (2012). La extensión del Derecho público. Una reacción necesaria. *Revista de Administración Pública*, (189), 11-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RAP/article/view/40379>
- Farnsworth, W. (2020). *El analista jurídico*. Aranzadi.

- Finkel, D. (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Universidad de Valencia.
- Font i Llovet, T. (2000). Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo. *RAP*, (153), 251-265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=17509>
- Forés, A. (2021). Dos hemisferios, p. dos mentes. En A. Forés et al., *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (13ª ed.) (pp. 61-72). Plataforma.
- Forés, A. y Hernández, T. (2021). Rutinas y asombros. ¿Aprendemos solo de la novedad? En A. Forés et al., *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (13ª ed.) (pp. 49-60). Plataforma.
- Frijhoff, W. (1999). Modelos. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa: Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)* (Vol. 2, pp. 45-112). UPV.
- Gamo, J. R. y Trinidad, C. (2021). ¿Utilizamos solo el 10% de nuestro cerebro? En A. Forés et al., *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (13ª ed.) (pp. 129-141). Plataforma.
- García de Enterría Martínez-Carande, E. (1952). Reflexiones sobre los estudios de Derecho. *Revista de Educación*, 2(5), 143-148.
- García Garrido, M J. y Eugenio, F. (1988). *Estudios de Derecho y Formación de Juristas*. Dykinson.
- García y García, A. (1994). Las facultades de leyes. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa: Las Universidades en la Edad Media* (Vol. 1, pp. 433-466). UPV.
- Garrido Falla, F. (1953). Una polémica sobre la enseñanza del Derecho. *RAP*, (10), pp. 283-290.
- Giner de los Ríos, F. (2002). Sobre la reorganización de los estudios de facultad (1889). *AFDUAM*, (6), 27-45.
- Gómez-Puerta, M. et al. (2019). Identificación de la presencia de sesgo cognitivo derivado del efecto de Dunning-Kruger en estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària, Convocatoria 2018-19* (pp. 767-782). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant.
- Gordley, J. (2013). *The Jurists. A Critical History*. Oxford University Press.
- Guasp, J. (1953). Nuevas reflexiones sobre los estudios de Derecho. *Revista de Educación*, (8), 287-294.
- Haidt, J. y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Deusto.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York.
- Heidebach, M. (2018). Das Potenzial der Fallbasierten Methode. *ZDRW*, 5(4), 297-335. <https://doi.org/10.5771/2196-7261-2018-4-297>
- Kaulbach, A-M. y Riecke, P. (2018). Reflexives Schreiben als Methode juristischen Lernens. En J. Griebel (Ed.), *Vom juristischen Lernen* (pp. 61-73). Nomos.

- Linaza Iglesias, J. L. (2002). Cambios en la concepción de la educación. *AFDUAM*, (6), 105-114.
- Llamosas, E. F. y Beck Varela, L. (2021). La dimensión constituyente de los saberes en la Monarquía católica. En C. Garriga y J. Vallejo (Coords.), *Historia Constituyente de España. Volumen I, Parte I: La Monarquía Católica, 1707-1808*.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.
- Luri, G. (2019). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Mir Djawadi, M. (2018). Einige Gedanken zur Neuaustarierung des Verhältnisses von Präsenzveranstaltung und Selbststudium. En J. Griebel (Ed.), *Vom juristischen Lernen* (pp. 37-59). *Nomos*.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación*. Alianza.
- Müller, R. A. (1999). Educación estudiantil, vida estudiantil. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa: Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)* (Vol. 2, pp. 347-377). UPV.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza.
- Palao Taboada, C. (2002). La enseñanza del Derecho en la universidad: presente y futuro. *AFDUAM*, (6), 127-139.
- Pallarés-Domínguez, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Pensamiento*, 72(273 extra), 941-958. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.010>
- Paricio Royo, J. (2015). Diseño por competencias ¿era esto lo que necesitábamos? *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>
- Paz-Ares, C. (2020). Prólogo. En W. Farnsworth, *El analista jurídico* (pp. I-VI). Aranzadi.
- Peña, C. (2017). *Globalización y enseñanza del Derecho*. Fontamara.
- Pérez Lledó, J. A. (2002). Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho. *AFDUAM*, (6), 197-268.
- Quintero Olivares, G. (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cuadernos Civitas, Thomson Reuters.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). Routledge.
- Rayón Ballesteros, M. C. (2010). Aproximación a la historia de la enseñanza del Derecho en nuestro país. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, (43), 215-236. <https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/11>
- Rodríguez de Santiago, J. M. (2016). *Metodología del Derecho administrativo*. Marcial Pons.
- Rosenhine, B. (2012). Principles of Instruction. Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ971753>
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Plataforma.

- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. ISTF; Graó.
- Salomón Sancho, L. (2006). La formación del jurista europeo en la Sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), pp. 1-8. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.268>
- Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Vallet de Goytisolo, J. (1953). Juristas libres, juristas de Estado y los estudios de Derecho. *Revista de Educación*, 3(7), 149-154.
- Velasco Caballero, F. (2023). Psicología para el Derecho administrativo. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, 1(7), 41-82. https://doi.org/10.37417/rpd/vol_7_2023_1229
- Witker, J. (1975). *La enseñanza del Derecho. Crítica metodológica*. Editora Nacional.