

LA REVALORIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS NUEVOS APRENDIZAJES

Helena Nadal Sánchez
Grupo de Innovación Docente
“Metodología Interdisciplinar jurídico-política-filosófica”
Universidad de Burgos

RESUMEN

Vivimos en una sociedad cambiante, presa de la caducidad y lo transitorio a la que hemos dado en llamar “postmoderna”. Más allá del evidente interés que supone analizar y ahondar en este hecho centrándose en sus efectos sobre la docencia en nuestras universidades, como lo ha sido la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el presente trabajo tiene como objetivo proponer un modelo docente inclusivo en el que coexistan principios de la modernidad y de la postmodernidad. Por no estar de acuerdo en que la primera ha fracasado, estimamos que es posible rescatarla e integrarla dentro de parámetros postmodernos y en concreto en el ámbito de la docencia universitaria.

Dicho modelo inclusivo tiene como objeto al materia de Filosofía del Derecho dado que habitualmente se considera de escasa proyección práctica y no recibe la valoración adecuada dentro del propio Grado en Derecho. Desde aquí proponemos un proceso interactivo y dinámico mediante el cual sea posible llevar a cabo un encuentro entre lo individual y lo social que facilite la comprensión y asimilación de los contenidos de la Filosofía del Derecho sin prescindir de parámetros característicos de la docencia tradicional. Este es un intento de revalorización de esta materia a través de un modelo colaborativo de aprendizaje inserto en la lógica generativa que ha generado el paradigma del socioconstruccionismo entendiendo que éste recurso metodológico es especialmente adecuado para revelar al alumno la proyección práctica de lo que aprende.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje colaborativo, innovación, lógica generativa, Modernidad-Postmodernidad, revalorización.

ÍNDICE

Introducción

- I. Sobre la necesidad de innovación en la docencia de la Filosofía del Derecho
 - II. La Filosofía del Derecho vista desde el paradigma generativo
 - 1. Estado de la cuestión
 - 2. Potencialidades de la Filosofía del Derecho como materia
 - 3. El aprendizaje colaborativo a favor de la Filosofía del Derecho
 - 4. El ritmo de trabajo
 - 5. La estrategia de intervención
 - 6. El procedimiento
 - III. La aplicación en el aula
 - 1. Secuencia metodológica
 - 2. La organización del currículo
 - A) *Competencias*
 - B) *Objetivos*
 - C) *Contenidos*
 - IV. La modalidad a distancia o virtual
- Conclusiones

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cambiante, presa de la caducidad y lo transitorio a la que hemos dado en llamar “postmoderna”. Sucesora de la modernidad que fue producto de la Revolución Industrial, la Postmodernidad parece que ha sido el resultado de la revolución de la información y se identifica como la era posterior a la industrialización. Surge como alternativa a lo que se conoce como el fracaso de la noción clásica de progreso sostenida por la modernidad: la promesa del disfrute de una vida libre de necesidades. El pensamiento postmoderno ha sido analizado y sostenido desde diversos ámbitos: la literatura, la filosofía, la sociología y la arquitectura como principales, sin olvidar que también la metodología didáctica se ha hecho eco de este movimiento.

Independientemente de las definiciones, valoraciones o significados que le atribuyamos a la postmodernidad, inevitablemente vivimos inmersos en ella y por tanto nos vemos afectados por su dinamismo. Más allá del evidente interés que supone analizar y ahondar en este hecho centrándose en sus efectos sobre la docencia en nuestras universidades, como lo ha sido la creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el presente trabajo tiene como objetivo proponer un modelo docente inclusivo en el que coexistan principios de la modernidad y de la postmodernidad. Por no estar de acuerdo en que la primera ha fracasado, estimamos que es posible rescatarla e integrarla dentro de parámetros postmodernos, concretamente dentro de la docencia universitaria.

El presente trabajo resume un intento de recuperar la firmeza axiológica y cognoscitiva, características de la tradición moderna, dentro de los modelos pedagógicos propios de la postmodernidad como lo son los *modelos sociales* y hacerlo en el ámbito de la docencia de la Filosofía del Derecho. Pero ¿Por qué este intento de recuperar presupuestos pedagógicos de otra era y no apostar enteramente por sistemas de enseñanza y aprendizaje en conexión con el actual pensamiento débil? En definitiva “toda ‘paideia’ adquiere su sentido en consonancia con la sociedad a la que sirve”. Y ¿Por qué hacerlo específicamente en la materia de Filosofía del Derecho?

A la primera pregunta responde la evidencia de que no es posible pensar ni estar en la postmodernidad sin el trasfondo de la modernidad y esto es extensible a la práctica docente. No es lícito eliminar de ésta los elementos y usos de la tradición que más ha hecho por el aumento cuantitativo y cualitativo del conocimiento, así como de su posterior difusión. Precisamente sus pilares de “verdad” y “progreso” son útiles para contrapesar el concepto de postmoderno del saber como experiencia enfocada más al sondeo de la realidad que a su comprensión. No esto no debe deducirse que se pretende una síntesis modernidad-postmodernidad desde una postura ecléctica. Se entiende que ambos son paradigmas irreductibles. Sin embargo sí se propone un hacer presente de ciertos valores de la modernidad que se han revelado útiles al menos en la labor docente e insertarlos como horizonte de esta praxis en la era postmoderna.

La aplicación específica de esta propuesta a la materia de Filosofía del Derecho viene determinada porque se hace necesaria una revalorización de la misma dentro de los estudios de Grado en Derecho y por la observancia de que dicha revalorización puede venir desde metodologías tan cercanas a la postmodernidad como el aprendizaje colaborativo en vinculación con la utilización de las TIC siempre que esto sea en simbiosis con criterios de rigor y racionalidad venidos desde la modernidad.

Concretamente se ha apostado por el modelo de aprendizaje colaborativo en la creencia de que el consenso necesario de un equipo que se deriva de este tipo de aprendizaje contribuye a desarrollar esquemas de conocimiento significativos para el anclaje de los contenidos de la Filosofía del Derecho. El aprendizaje colaborativo desde nuestra perspectiva adquiere su máxima

expresión encuadrado en la lógica generativa del paradigma socioconstruccionista sin olvidar, como ya se ha venido diciendo elementos de metodologías precedentes.

Podría resumirse nuestra intención en un intento de cambiar el *cómo* de la docencia conservando su *qué*.

A tal fin se ha proyectado una secuencia metodológica que se inicia con unas notas breves sobre la necesidad de innovación, que en nuestra opinión obedece más a las propias características de nuestras sociedades que a las exigencias del nuevo EEES; continua con una reflexión sobre de la materia de Filosofía del Derecho desde el paradigma generativo; continua con una descripción del método propuesto con su aplicación a un Tema elegido dentro del programa de dicha materia; y finaliza con algunas sugerencias sobre el trabajo a distancia o con aulas virtuales.

I. SOBRE LA NECESIDAD DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

La innovación se hace necesaria cuando se da un contraste esencial entre la realidad que tenemos y la que deseamos. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado necesidades educativas que requieren nuevas propuestas en materia de metodología docente y dado que los periodos de reforma⁴²³ favorecen un clima propicio para innovar nos acogemos a ello; sin embargo esta que aquí presentamos no responde estrictamente a las necesidades del nuevo Plan Bolonia. Evidentemente se ajusta a las exigencias institucionales pero no desde una postura de adhesión a lo que está suponiendo este Plan para los estudios universitarios, ya que se consideramos que no todo en él responde a la pretensión inocua de crear un sistema de titulaciones homologadas en el ámbito europeo que permita una mayor movilidad e intercambio tanto a nivel de alumnado como de profesorado, sino que dicho Plan responde más bien a otras intenciones mercantilizadoras que acabarían trayendo consigo el desmantelamiento de la educación pública⁴²⁴. Aún así se considera que la propiedad sociedad actual exige formas de enseñanza/aprendizaje que integren su talante caleidoscópico y cambiante

⁴²³ Para una reflexión sobre la Universidad como motor de progreso, su vinculación con la sociedad y el papel del Plan Bolonia *vid.* F. MICHAVILLA (2011); J. M. ZABALA (2005).

⁴²⁴ Para una visión crítica de la reforma de la universidad europea a través del nuevo EEES *vid.* R. MORENO, (2009); J. CARRERAS, A. SEVILLA, M. URBAN (2006).

en valores de justicia, verdad, igualdad, libertad y progreso y la reforma del Espacio Universitario ha dado pie a ello⁴²⁵.

Entendemos “la innovación educativa como un proceso dinámico y abierto, multidimensional, inmerso en una realidad socio-cultural y humana” (Sevillano. 2004: 232), que “Busca el crecimiento de las personas, la mejora de las instituciones a través de estrategias colaborativas y participativas” (*Ibid.*). De todos los elementos que han adquirido importancia en la innovación docente: el diseño y desarrollo curricular, la elaboración de nuevos materiales didácticos en consonancia con los currículos, el aprendizaje significativo y la concepción del profesor como investigador en su propia práctica, es el aprendizaje colaborativo el que aquí consideramos como central en nuestra idea de revalorizar la materia de Filosofía del Derecho. A través de este proceso interactivo y dinámico es posible llevar a cabo un encuentro entre lo individual y lo social que favorezca la comprensión y asimilación de los contenidos de esta materia.

El proceso de aprendizaje colaborativo invita además a la utilización en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y favorece la secuencia siguiente: *a)* la planificación del trabajo con vistas a un fin determinado; *b)* la participación y puesta en común de lo aprendido; y *c)* el interés por lo que se aprende.

Ahora al profesorado se le exige un papel innovador y creativo casi en mayor medida que el de transmisor cultural. Siguiendo a Sevillano (2004: 233) “Ha de proponer diseños curriculares y evaluarlos; crear materiales y recursos, utilizar e integrar las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación disponibles”, pero, y siguiendo de nuevo a la misma autora “La innovación no está en la naturaleza de las cosas, sino en la mente del hombre. La innovación está en las ideas y por tanto se corresponde con la creatividad. (...) Dicho más simplemente, la innovación es un cambio conceptual” (*Ibid.*). En esta línea entendemos que la creación y la innovación desde el profesorado deben ir más allá de la producción de meros elementos pedagógicos para conseguir un cambio de perspectiva en lo que a la práctica docente se refiere.

⁴²⁵ En el trabajo conjunto coordinado por J. RODRIGUEZ ARANA (2009) se trata ampliamente de las implicaciones del nuevo EEES para la enseñanza específicamente del Derecho tratada a la luz de los planes educativos anteriores.

No se trata tanto de abrazar nuevos modelos pedagógicos, que por ser modelos al fin y a la postre encorsetan la tarea educativa y la privan de sus infinitos matices, sino de elegir aquellas pautas que permitan el libre desarrollo intelectual del alumnado y por tanto del profesorado mismo. La innovación es contemplada en este trabajo como el cambio de paradigma desde lo que se ha dado en llamar el paradigma generativo, una lógica más amplia donde insertar aprendizajes de tipo colaborativo y utilización de TICs.

El paradigma generativo⁴²⁶ aparece como respuesta al tradicional paradigma deficitario que ha imperado en nuestros sistemas educativos. Si bien este último se ha dedicado a detectar las carencias para intentar suplirlas, el paradigma generativo se centra en la identificación de las potencialidades para favorecerlas y desarrollarlas y sólo a partir de ello resolver las carencias.

“La perspectiva creativa del tiempo, el caos como fuerza potencialmente innovadora, la complejidad como un mundo abierto de posibilidades, la construcción activa de sujetos en contexto, de significados y prácticas, el particular recorte de sus realidades y la consideración del conocimiento como un proceso generativo-constructivo, son recursos de los nuevos paradigmas que permiten un desplazamiento desde perspectivas asociadas con un mundo ordenado y predecible a perspectivas en las que la turbulencia, la oscilación, los eventos inusuales o únicos y la innovación conforman oportunidades y posibilidades tanto para la ciencia y las prácticas profesionales como para la vida cotidiana; desde perspectivas en las que confiábamos en un futuro garantizado por los sistemas políticos y/o científicos y/o los proyectos sociales, nos deslizamos así hacia otras en las que el futuro está por construir”.

D. Fried Schitman (2008)

La aplicación del paradigma generativo a la docencia consiste en una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad en un proceso

⁴²⁶ La autora de referencia para comprender el paradigma generativo es Dora FRIED SCHNITMAN. *Vid.* Bibliografía.

orientado a la creación de una sinergia que parte del profesor como facilitador, que no mediador, del aprendizaje. Con estos principios de participación y horizontalidad se favorecen el desarrollo del pensamiento y la autogestión, el alumno deja de ser un receptor pasivo para asimilar los contenidos mediante la interacción con otros compañeros, intercambiando lecturas, reflexiones, conocimientos y experiencias. Todo ello es especialmente interesante y provechoso para la materia de Filosofía del Derecho por cuanto el tomar decisiones junto con otros alumnos en la ejecución de trabajos en común a partir de un reto intelectual planteado por el profesor implica un aunamiento de esfuerzos que enriquece el aprendizaje. Pero no sólo eso; lo más importante de este tipo de intercambios es que, como se verá a lo largo del trabajo, el propio mecanismo que se genera de puesta en común de los diversos enfoques sobre las mismas normas jurídicas deviene en una mejor asimilación de los contenidos.

Concretando: la didáctica generativa es un paradigma omnicomprendivo que parte no del déficit del alumnado sino de sus potencialidades y lo hace desde una mirada positiva de éste. Más que enfocarse en la relación problemas-soluciones se centra en la generación de cambios y acciones transformadores. Se lleva a cabo en situaciones colaborativas y de los nuevos recursos tecnológicos.

Considerada así, se concibe la docencia de la Filosofía del Derecho como un organismo vivo donde la relación entre el alumno y el contenido pueden fundirse en un todo interdependiente; precisamente en la canalización del diálogo en el aprendizaje en la colaboración con el resto de los alumnos es posible convertir los contenidos de esta materia en asuntos propios.

Entendemos que la innovación es fruto del desarrollo de talentos y capacidades pero esta no es condición suficiente; sólo desde el intercambio puede darse dicho desarrollo. Es por esto que apostamos por métodos de aprendizaje interrelacionales.

II. LA FILOSOFÍA DEL DERECHO VISTA DESDE EL PARADIGMA GENERATIVO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La Filosofía del Derecho resulta de escasa utilidad cuando el alumno se enfrenta a un temario de oposiciones y en consecuencia éste no suele apreciar adecuadamente su proyección práctica⁴²⁷. Este hecho, que a primera vista entraña una dificultad añadida a la docencia de la materia no necesariamente lo es. Si bien es cierto que las materias del área de Filosofía del Derecho no se entienden como esenciales en los temarios de oposiciones no lo es menos el hecho de que éstas puedan resultar de absoluta utilidad en el futuro de los graduados en Derecho. Por tanto, la reforma educativa universitaria puede ser una buena ocasión para revalorizar esta materia para que al entendimiento del alumno adquiera el valor que posee todo saber que fundamente una disciplina como lo es la Filosofía del Derecho al corpus jurídico. Es más, puesto que está a la base de las cuestiones sobre la legitimidad de las normas y principios del Derecho, la convierte en esencial para proveer de razones fundamentales como contrapeso al relativismo jurídico propio de la postmodernidad.

2. POTENCIALIDADES DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO COMO MATERIA

La Filosofía del Derecho tiene por objeto el hacer del hombre en sociedad y por tanto en un sentido queda sujeta al devenir de éste y en otro, contribuye a construir dicho “hacer”. Esta causalidad circular supone una ventaja específica a la hora de impartirse según metodologías didácticas generativas, ya que éstas, por su propia praxis de causalidad circular permiten comprender de un mejor modo los procesos de emergencia de las normas jurídicas, la reflexión sobre éstas y cómo esto revierte a su vez sobre la creación de nuevas posibilidades.

Si además se canaliza a través del modelo de aprendizaje colaborativo donde cada parte aporta según sus potencialidades para compensar el sistema, creando así una sinergia que multiplica las posibilidades de aprendizaje para todos y cada uno de los alumnos del grupo.

Creemos que partir de un paradigma generativo canalizado a través del modelo colaborativo en conjunción con la utilización las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación puede ser una oportunidad para revalorizar la Filosofía del Derecho en las aulas y entendemos que dicha revalorización no debe ser entendida ni proyectada como una adaptación de los contenidos “a la

⁴²⁷ Vid. N. BELLOSO (2010).

baja” (es decir: acortándolos o simplificándolos), sino como una metodología que contribuya a exponerlos en la máxima extensión y complejidad posibles.

3. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN FAVOR DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

El aprendizaje colaborativo⁴²⁸, además de presentar notables ventajas para el aprendizaje de nuestros actuales alumnos, viene a compensar el individualismo creciente en las aulas. Siendo una evolución del modelo comunicativo, intenta crear un clima opuesto a la competitividad que sirva para promover actitudes solidarias mediante el trabajo en grupo (Medina Rivilla et al. 2009: 61). El equipo es la pieza angular de trabajo, el punto de partida del aprendizaje. Es más, para este modelo los objetivos del equipo adquieren una importancia mayor que los objetivos individuales y en este sentido han de ser consensuados en una relación de iguales. Esta relación entre iguales enfocada a la consecución de un objetivo común: trabajar y aprender juntos (Medina Rivilla et al. 2009: 61) es la clave para considerar el modelo colaborativo como adecuado para la materia que nos ocupa.

La propia necesidad de crear un cierto orden dentro del equipo, imprescindible para abordar el aprendizaje, actúa como generador de normas que obligan a los componentes a cuestionarse su *cómo* y su *por qué*. Esta situación se entiende como un impulso para al estudio y análisis de otras formas de sistemas normativos.

En los encuentros, las acciones de los distintos miembros que interactúan se articulan en formas inmediatamente sociales secuencial y simultáneamente. Las acciones recíprocas se articulan en secuencia, por ejemplo en los pares pregunta-respuesta, en los que la pregunta hecha por uno de los conversadores obliga a una respuesta por parte del otro en el “intervalo” siguiente de la conversación. Las acciones complementarias se articulan de forma simultánea, por ejemplo, en las respuestas por parte del oyente a modo de asentimiento que se pueden producir al mismo tiempo que el discurso del hablante.

⁴²⁸ Los principales autores del modelo de aprendizaje colaborativo son Cousinet, Johnson y Pujolàs entre otros.

Resumiendo, a una acción que sea inmediatamente social se la considera absolutamente cooperativa e interdependiente⁴²⁹.

El proceso por el cual este potencial se transforma en un canal de aprendizaje pasa por la consecución de los objetivos que marca Sevillano García (2004: 29):

1. La capacidad de organización del grupo.
2. La capacidad de aislar problemas.
3. La clarificación de problemas y el desarrollo de habilidades sociales.
4. Ayudar a los alumnos a trabajar juntos para determinar y resolver los problemas.
5. Desarrollar la capacidad de relación humana.
6. Ser conscientes de los valores personales y sociales.

Estos objetivos reseñados servirán de guía para la posterior formulación de las competencias que se deseen desarrollar en el alumno a partir de los contenidos programados.

4. EL RITMO DE TRABAJO

Por lo que respecta a la organización del ritmo de trabajo se ha previsto que esta siga el método de enseñanza por proyectos. En este método “Se trata de planificar de forma autónoma y bajo la propia responsabilidad de los estudiantes la realización práctica de uno o más temas. Las características de la enseñanza por proyectos son: relación con la vida y el entorno, orientación a los intereses de los participantes, importancia social y práctica del tema. La función del profesor es la de orientador, consejero, coordinador y, desde la sombra, de director” (Sevillano. 2004: 36). La secuencia en este tipo de enseñanza podría ser según Sevillano (2004: 36).

1. Parte de un tema
2. La búsqueda de respuestas
3. Se recogen y se analizan datos
4. Se hacen experimentos⁴³⁰
5. Se elabora un informe

⁴²⁹ Erickson en VELASCO et al. (2006: 327-328).

⁴³⁰ En el caso concreto de la materia de Filosofía del Derecho, la realización de experimentos se sustituye por el comentario de casos prácticos.

6. Se comunican los resultados a la clase.

Este método (que a veces se identifica con el método de resolución de problemas) se realiza siempre en grupo e integra el conocimiento teórico y práctico a través del desarrollo de un proceso de investigación llevado a cabo por el propio alumno. Dicho proceso de investigación tiene como fin el descubrimiento del contenido a partir de la exploración de materiales, puesta en común con otros alumnos y exposición y contrastación de conclusiones. Las estrategias que suele incluir son: trabajo con lecturas previas, búsqueda de información, colaboración, discusión, elaboración de mapas conceptuales y de presentaciones en diapositivas.

5. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Lo que habitualmente se conoce como estrategia de intervención y que preferimos denominar estilo pedagógico se priman cinco, de los ocho principios propuestos como esenciales por (Rajadell. 2001: 467-477) en toda actuación didáctica y que detallamos a continuación:

- . Principio de *Comunicación*, enfocado en función del contexto, de los destinatarios y del contenido.
- . Principio de *Actividad* en la línea de la Escuela Activa de Adolphe Ferrière, entendiéndolo que “solamente se aprende aquello que se practica”. Principio que procura desarrollar en el alumno el sentimiento de esfuerzo personal e insiste en la aplicación de los conceptos aprendidos.
- . Principio de *Socialización* o de funcionamiento correcto y coherente del grupo, entendiéndolo éste como grupo *Democrático* en el cual su acción proviene del consenso, la responsabilidad compartida y sus miembros están abiertos al cambio.
- . Principio de *Intuición* o apreciación de un fenómeno basado en el efecto que éste produce, en el resultado⁴³¹.
- . Principio de *Apertura* entendido como el derecho a la diferencia.

⁴³¹ Para la materia de Filosofía del Derecho, de los dos tipos de *Intuición* (*Directa* o *real* y *Indirecta* o *virtual*) se considera el tipo de *Intuición Indirecta* o *Virtual* en la que “el objeto no se encuentra físicamente presente, por lo que como educadores debemos facilitar una información que se aproxime lo máximo a esta realidad, con la intencionalidad de que el alumno se pueda imaginar cómo es en la realidad y llegar al máximo grado de comprensión” (Rajadell. 2001: 476). Para profundizar en este principio se pueden utilizar los siguientes recursos: “diapositivas, fotografías, programas de radio, películas de cine, Cd-Rom y cada vez más, aumenta el número de ejemplos” (*Ibid.*)

Por lo que respecta a la estructura didáctica propiamente dicha se ha pensado en una simbiosis entre el *aprendizaje significativo* (derivado de la psicología cognitiva) más por descubrimiento que por recepción y el *aprendizaje mecanicista* (derivado de la psicología conductista) de modo que del primero se asume la idea de que el aprendizaje es el proceso de construcción de estructuras lógicas significativas y entiende que el contenido tiene además un valor formativo por proveer modelos de pensamiento y del segundo, el papel activo del profesor a la hora de proporcionar estímulos y reconducir la evolución del aprendizaje.

Pero nada de lo expuesto tiene un sentido completo ni adquiere su máximo desarrollado sino es aplicado a la práctica docente, es decir: concretándolo en un caso determinado. Sólo así es posible apreciar su posible valor como propuesta docente y los problemas que podría suscitar tanto en el propio proceso como en los resultados. Así pues el *cómo* de esta propuesta se presenta ejemplificado a un Tema correspondiente a la propia materia de Filosofía del Derecho: “El Idealismo Trascendental kantiano”, dentro del área temática *El Idealismo alemán*.

6. EL PROCEDIMIENTO

Hasta ahora estamos entendiendo el concepto de “docencia” no solamente como la tarea de enseñar sino también y sobre todo, de crear las condiciones adecuadas para que el alumno aprenda y consideramos el concepto de “aprendizaje” en el sentido de *formación intelectual* en situaciones formales. En consonancia con estos puntos de partida el procedimiento que se propone es la conjugación de la enseñanza basada en tareas integrada en el método de proyectos del que ya se ha hablado.

La enseñanza basada en tareas permite que el alumnado adquiera un papel activo en su proceso de aprendizaje, lo cual resulta imprescindible para generar recursos de resolución de problemas. Además, por su carácter colaborativo y de construcción de estructuras cognoscitivas permite enriquecer los modos de impartir la docencia universitaria e implica necesariamente el uso y la familiarización por parte de profesorado y alumnado de las TICs.

Por lo que respecta al método de proyectos, como ya se ha anticipado, se ha revelado útil para planificar y desarrollar las pautas de actuación en los

modelos de aprendizaje significativos y en este caso se ha optado por el método de proyectos que se plantea desde el socioconstruccionismo.

Seymour Papert, discípulo de Piaget, se basó en la teoría del aprendizaje constructivista propuesta por su maestro para proponer su teoría del aprendizaje socioconstruccionista. Según esta última no se considera ni que el conocimiento sea innato ni que sea un mero reflejo de la experiencia externa (tesis habituales sobre las que se funda la educación convencional) sino que el conocimiento se construye. En consecuencia la docencia consiste en proveer las oportunidades para que los alumnos se comprometan a actividades creativas que impulsen el proceso constructivo y desde el aprendizaje construccionista ha propuesto su propio modelo de proyectos.

Todo ello con la salvedad que nos separa de la teoría de Papert: mientras que para éste el conocimiento es fruto de una construcción social, en nuestro caso se parte de una concepción que defiende la existencia de contenidos objetivos. Compartimos sí que el conocimiento puede alcanzarse por vías diversas y que éstas pueden construirse a partir de contextos de aprendizaje construccionista. El paradigma socioconstruccionista entiende que la construcción de vías de conocimiento pasa por la creación de lo que se denominan “cajas de herramientas” o conjuntos de recursos generados por el propio sujeto y/o seleccionados de entre otros existentes que sirvan para configurar dispositivos de aprendizajes significativos a partir de relaciones personales y epistemológicas.

Resumiendo: Desde el socioconstruccionismo proponemos una estrategia docente en la línea de la didáctica generativa, concretada en el aprendizaje colaborativo y que toma como procedimientos el modelo de proyectos.

III. LA APLICACIÓN EN EL AULA

1. SECUENCIA METODOLÓGICA

- a) El profesor anticipa el Tema o crea lo que se ha dado en llamar una “disonancia cognitiva” partiendo de un problema que centre el aprendizaje. Para este caso concreto podrían ser: *¿La existencia de Estado y de una ley exterior es una necesidad empírica o racional? ¿Qué sentido tendría el Estado en una sociedad de hombres buenos?*

¿La función del Estado es únicamente la de garantizar el derecho o también debe preocuparse por la felicidad de los ciudadanos?

b) Siguiendo el principio de “poder escoger” característico del paradigma socioconstruccionista, se proporciona al alumno a través del aula virtual una selección de información previa a los contenidos conceptuales del Tema en forma de lecturas y documentos audiovisuales. Si según este principio el aprendizaje “ocurre en forma más poderosa cuando los estudiantes están comprometidos en construir productos que tengan significado personal” (Falbel: 2001. 5), estas las lecturas y documentos previos vienen a ser un mosaico de información a partir de la cual el alumno construya un sustrato inicial sobre el que anclar futuras informaciones. Para el Tema de “El idealismo trascendental kantiano” podrían ser las siguientes:

- . “Las éticas de los derechos” en GUISÁN (1995)
- . “Las formas de la Politeya” en GINER (2010)
- . “Democracia y liberalismo” en MACRIDIS y HULLING (1998)
- . libro de lecturas de Nuria
- . Práctica nº 8. “La metafísica de las costumbres” en BELLOSO et al. (1997)
- . FULLER, L. L., *El caso de los exploradores de cavernas* (2002).
- . Caso práctico: “Los tiradores del muro de Berlín”
- . Película: “21 gramos” de GONZÁLEZ IÑARRITU (2003)

c) Con el fin de que el alumno vaya creando su propia “caja de herramientas” se le proporcionan organizadores cognoscitivos del tipo de mapas mentales, estrategia KWL (What we know, What we want, What we learned), gráficos organizadores, entre otros. Cada alumno elegirá el que considere más adecuado para organizar la información extraída de las lecturas previas y siempre enfocada a la posible solución del problema inicial planteado. Este paso es prescriptivo y su resultado será evaluado por el profesor de manera individual.

d) Seguidamente se proporcionan herramientas de conversación y colaboración que sirvan como soporte del trabajo en equipo. Por ejemplo, la preparación conjunta de una presentación tipo PowerPoint

que sintetice los resultados de los trabajos personales y la posterior presentación de la misma ante el resto de la clase. Aquí el profesor evaluará conjuntamente al equipo.

- e) Finalmente las diferentes presentaciones habrán constituido un mapa que proporciona al profesor datos suficientes para detectar qué elementos han suscitado más interés, cuáles entrañaron más dificultades, qué tipo de cuestiones generó todo el trabajo y a partir de este proceso previo poder organizar un apoyo conceptual significativo que incluya ahora sí sus explicaciones y la recomendación de obras del propio Kant como a monografías sobre el autor y otras obras de consulta sobre Filosofía del Derecho.

De este modo se hace patente cómo el conocimiento para el aprendizaje constructor es, no sólo transmitido por el profesor sino construido activamente por el estudiante. En nuestro caso insistimos en que consideramos dicha construcción no de los contenidos sino de los entramados cognoscitivos necesarios para asimilar los primeros.

2. LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Puesto que consideramos que todo aprendizaje debe partir de las directrices del profesor más que de las preferencias del alumno, defendemos que el profesor diseñe un plan en el que aparezcan definidos los elementos curriculares esenciales: competencias, objetivos y contenidos en función de la propuesta metodológica que aquí se presenta.

A. Competencias

Desde la reforma educativa se entiende por “competencias” aquellas capacidades que se desean desarrollar en el alumnado. Sirven además como referencia última para la evaluación. No se considera tan relevante la adquisición de contenidos y el alcanzar determinados objetivos de carácter conceptual o procedimental, como el haber desarrollado una serie de capacidades⁴³².

Los diseños competenciales en la educación superior quedan justificados por tres razones:

⁴³² A. BLANCO (2009) ofrece un completo estudio de las competencias en el ámbito educativo, incluyendo el Espacio de Educación Superior.

. La *sociedad de la información* en la que nos hallamos inmersos. Últimamente hemos alcanzado un crecimiento exponencial del conocimiento que no puede asimilarse con los habituales métodos o de lo contrario corremos el riesgo de que nos sobrepase. Esto unido al hecho de que la producción continua de nuevas informaciones convierte, en muchos casos, en obsoletas a las anteriores, por tanto antes que conocer determinados datos o informaciones, se estima preferible desarrollar capacidades que permitan seleccionarla, procesarla e interpretarla de manera adecuada, entendiendo por “adecuada” un modo tal que dicha información permita resolver diversas situaciones y problemas. En realidad lo que subyace a esta constatación es la idea de que para desenvolverse en nuestras sociedades, la especialización es más un lastre que una ventaja, que debemos desarrollar la capacidad de adaptación a posibles diversas profesiones, que en fin, nos esperan, como en la maldición confuciana “tiempos interesantes”.

. La *sociedad compleja* como resultado de la revolución de la información y de la lógica postmoderna. Esto parece ser que implica una superación de la fragmentación de saberes para poder aprehender la realidad en su complejidad. En este sentido las competencias implican el trabajo interdisciplinar y la combinación de conocimientos para poder ser desarrolladas.

. La necesidad de desarrollar inteligencias no estrictamente cognitivas como la inteligencia emocional en estos tiempos de realidades no sólo cambiantes sino paradójicas. La adquisición o desarrollo de competencias implica el crecimiento en este tipo de inteligencias útiles para una formación integral.

No es ahora el momento de entrar a valorar este nuevo concepto de educación competencial en el que el alumnado aprende no cuando *hace* sino cuando *sabe que hace* y puesto que es prescriptivo organizar la docencia en torno a las competencias, señalamos a continuación las previstas para este Tema:

Tipo de competencia	Concreción
---------------------	------------

Generativa	Confianza en el propio ser, basándose en el conocimiento real de sus posibilidades, en sus fortalezas y a partir de ellas resolver las debilidades, en el poder de las propias convicciones y en la capacidad de llevar adelante el impulso creativo en el desarrollo y la realización de proyectos
Apreciativa	Consideración positiva de uno mismo y del otro, pasando de la mirada deficitaria que destaca las carencias a la mirada positiva que se centra en el potencial de las personas.
Autopoiética	Percibir el mundo en sus múltiples dimensiones, para identificarse con un problema planteado y proyectar la acción, buscando soluciones a los problemas que plantea esta multidimensionalidad en concordancia con la disposición de recursos.
Intersubjetiva	Contrastar críticamente las fuentes de conocimiento, organizando los hechos de diversas categorías, analizar lo opuesto, encontrar caminos diferentes y generar ideas cuya característica definitoria sea de interés comunitario o social.
Expresiva	Utilizar, de forma eficaz y equilibrada, las técnicas de tratamiento de textos y las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de obtención, recogida y elaboración de informaciones y como vehículo de comunicación.
Cultural	Desarrollar la capacidad dialógica y de escuchar los diferentes puntos de vista de los interlocutores sosteniendo el propio, sin escapar de la confrontación legítima e interpretando adecuadamente las ambivalencias y

contradicciones propias y ajenas.

Investigadora

Mantener una actitud de investigación a través del trabajo colaborativo, asentada en el autocontrol, la autorregulación de la conducta y el intercambio de conocimientos y experiencias.

B. Objetivos

Si se examinan bien, tanto las competencias aquí propuestas como otras posibles, se sitúan en un meta-nivel que trasciende la especialización por asignaturas. Podría decirse que siempre son genéricas y que a su desarrollo se accede casi indistintamente a través de diferentes *medios*: por ejemplo el medio lingüístico, el medio científico, o el medio filosófico-jurídico como ocurre en nuestro caso. Si bien en etapas anteriores los objetivos de toda práctica docente respondían al *¿para qué enseñar?* o lo que es lo mismo, cuáles son las finalidades del aprendizaje, ahora más bien sirven de intermediarios entre la adquisición de contenidos de un medio y las competencias que deseamos desarrollar a partir de éste.

Los objetivos que pretendemos alcanzar para el Tema propuesto aparecen en la siguiente serie:

1. Asumir que existen diferentes modos de considerar tanto la existencia de la realidad como la posibilidad de acceso a la misma a través del conocimiento y comprender esta diversidad de planteamientos en los diferentes tipos de Idealismos.
2. Identificar la diversidad de posturas acerca de las relaciones entre moral y derecho y reconocer el contexto histórico-social al que intentan dar respuesta.
3. Conocer la obra de Christian Tomasius como hito en el proceso de deslinde entre moral y derecho, así como su proyección en la teoría kantiana.
4. Discernir los criterios actuales de distinción entre normas morales y normas jurídicas y conocer los tres principales criterios: de contenido, de coacción y de finalidad, así como los problemas o insuficiencias que

presentan, y vincular el último de dichos criterios con la filosofía política de Kant.

5. Comprender los conceptos de “estado de naturaleza”, de “contrato social” y de “sociedad civil” en Kant como marco para su concepción del Estado.
6. Tomar conciencia de las diversas escuelas o principios, el positivismo, el textualismo, la doctrina del razonamiento moral, el derecho natural y el realismo, a la hora de decidir un caso.

C. Contenidos

Siguiendo la tónica del paradigma generativo, los contenidos no responden a una lógica lineal sino a la demanda del propio alumnado. Dicha demanda no es exactamente libre sino el resultado de haber trabajado con la información previa, ya que esto encauza y da sentido a las necesidades de aprendizaje. No obstante, no debe interpretarse que la docencia queda condicionada de esta manera al arbitrio del alumnado y que el profesor queda en una mera posición de “servidor de deseos”; en primer lugar insistimos que las necesidades de aprendizaje están en cierto modo guiadas por la información previa y en segundo, si bien es cierto que a las cuestiones suscitadas por los alumnos se les dará mayor relevancia, desde estas mismas se aprovechará para impartir los contenidos que el propio profesor considere esenciales al Tema.

En definitiva: a partir de las necesidades de aprendizaje que se susciten en el alumno y que operan como disonancias cognitivas básicas no sólo se expondrán los contenidos correspondientes sino todos aquellos hasta completar lo esencial del Tema, que en el caso del que hemos elegido pueden ser:

- . Formas de Idealismo
 - . Idealismo realista: Platón
 - . Idealismo trascendental: Kant
 - . Idealismo absoluto: Hegel
- . Planteamientos acerca de la relación entre moral y derecho
 - . Total identidad entre moral y derecho
 - . Absorción del derecho por la moral
 - . Absorción de la moral por el derecho
 - . Separación entre derecho y moral
 - . Distinción entre moral y derecho

- . Criterios de distinción entre normas morales y jurídicas
 - . Criterio del contenido
 - . Criterio de la coacción
 - . Criterio de la finalidad
- . Filosofía política en Kant
 - . Racionalismo y empirismo
 - . Influencia de Thomasius y de Rousseau
 - . La distinción entre derecho y moral
 - . El mismo fin
 - . La libertad
 - . Contrato social y sociedad civil
 - . Legitimidad del poder coercitivo del Estado
 - . El perfil del Estado liberal

3. DEFINIR LOS EQUIPOS

Como es recomendable, para la parte de trabajo de equipo los alumnos se agruparán siguiendo el principio de diversidad. El socioconstruccionismo prevé la diversidad de destrezas y la diversidad de estilos dentro del mismo equipo con el fin de enriquecerlo y provocar necesidades de colaboración. Para este caso hemos recurrido a la Programación Neuro Lingüística (PNL)⁴³³ y hemos preferido la diversidad entre los denominados *sistemas figurativos guías* a la hora de constituir un equipo. Es un modelo coherente, formal y dinámico de cómo funciona la mente humana, cómo procesa la información y la experiencia y las diversas implicaciones que esto tiene para el aprendizaje. Partiendo de esta base es posible identificar estrategias de modelado y favorecer cambios en el modo de adquisición de conocimientos.

La PNL se fundamenta en el estudio de los siguientes tres aspectos del ser humano: la neurología, el aspecto lingüístico y los programas mentales y los hace confluír en ciertos presupuestos encaminados al éxito personal que incluye el rendimiento académico. Su punto de partida es la idea de que nos guiamos por presuposiciones que hemos asumido como incuestionables y que éstas pueden limitarnos en nuestro progreso. Estas presuposiciones limitantes pueden, para la PNL, ser neutralizadas y sustituidas por otras que abran las

⁴³³ Para una ampliación sobre PNL vid. CARRIÓN. 2003 y O'CONNOR et al. (2003).

posibilidades de cambio hacia una mejora. La clave radica en la toma de decisiones que lleva a cabo el sujeto: si responden a un mapa mental (o conjunto de presuposiciones) limitante posiblemente sus resultados serán menores de los deseado; y este mapa mental se constituye a partir del procesamiento y posterior interpretación de la información. Por eso, para la PNL, el modo como recibimos la información es el punto de inicio para configurar el mapa mental y es el primer principio condicionante de nuestras decisiones, ya que todo comportamiento se orienta a la adaptación. En realidad nuestras decisiones no son más que ventajas adaptativas y por tanto, existen interpretaciones de la realidad no limitantes, abiertas, flexibles, que dan lugar a su vez decisiones de más alcance.

En relación al contexto del aprendizaje colaborativo hemos considerado que el equipo debe constituir más bien que un *todo* mayor que la suma de las partes, siendo dicho *todo* una unidad de integración sensorial en la que todos los sentidos se fusionen para abarcar la información desde todos los canales de representación posibles. A tal efecto se recurre al análisis que se realiza desde la Programación Neuro Lingüística sobre el *sistema figurativo guía*. Según éste suele haber un predominio de la imagen, del sonido o de las sensaciones a la hora de recordar o crear una representación en nuestras mentes. En el caso de que predomine la imagen, el sistema figurativo guía es el *visual*, si es el sonido, el sistema figurativo guía es el *auditivo* y finalmente si es la sensación o la emoción el sistema figurativo es el *kinestésico* (Churches et al. 2010)

Si bien es cierto que lo ideal es que cada sujeto utilice los tres sistemas figurativos o sistemas representacionales promediados, la realidad es que en cada uno de nosotros predomina uno de ellos y esta circunstancia, que a nivel individual puede resultar limitante puede superarse y resultar enriquecedora a través de la actuación de un equipo en el que coexistan diversos sistemas figurativos guía.

Así se procurará, después de haber pasado un test⁴³⁴ para averiguar el sistema de representación dominante, combinar a los alumnos en equipos de tal modo que en cada uno de estos se asegure una variedad proporcionada en los sistemas figurativos dominantes. Esto facilita que la información se comprenda,

⁴³⁴ El más recurrente es el Test de Roberts Dilts. Vid. Dilts. 2008.

asuma y exponga desde todos los canales posibles de representación y por tanto de una forma global, más completa y resultado del consenso inevitable entre los componentes del equipo para la realización de las tareas.

Dentro del trabajo en grupo es posible además que sus integrantes desarrollen una o varias de las tres actitudes que la PNL contempla en conjunto como útiles a la hora de conocer: la actitud del *explorador* (que basa su conocimiento en la experiencia y en la curiosidad), la del *guía* (que ayuda al otro en su tarea y lo acompaña) y la del *observador* (que está atento a los cambios y a los detalles).

Este consenso es fruto de un proceso y por tanto los equipos se prevén para el curso completo sin experimentar variaciones de sus miembros. Un equipo no empieza a funcionar como tal de un modo automático. Sus integrantes tienen que desarrollar primero compromisos y competencias superiores que desarrollen el diálogo y el intercambio. Es un nivel donde se abren las posibilidades para que el otro participe desde sus aportaciones como observador diferente y esto en un ambiente autoritario es muy difícil que tenga lugar.

En la propia evolución del equipo hay que desarrollar habilidades como la de resolver conflictos y contribuir al crecimiento del propio equipo con el fin de conseguir los objetivos previstos. La condición básica es una buena coordinación y para lograrla es imprescindible la generación de normas. A la base de esta generación de normas no sólo está la conexión entre los miembros del grupo sino la reflexión conjunta sobre los principios y puntos de partida teóricos sobre los cuáles asentar esas normas.

Finalmente, por lo que respecta a la principal naturaleza de la interacción entre los distintos elementos del proceso docencia/aprendizaje y las acciones en los que ésta deviene destacamos una secuencia en cinco fases:

1. La principal interacción se da entre el alumno, el problema planteado, la información previa y el organizador cognoscitivo. Con dicha interacción se produce un desarrollo del sentimiento de esfuerzo personal al vincularlo con el trabajo autónomo.
2. El alumno interacciona con otros alumnos dentro del equipo para constituir la presentación tipo PowerPoint. En esta deviene fundamental el

consenso, evitar comparaciones y fomentar la experimentación y la práctica.

3. El equipo interacciona con el resto de la clase y con el profesor; aquí el equipo pone de manifiesto su capacidad expositiva y su capacidad de respuesta ante posibles cuestiones suscitadas por el resto de los alumnos y simultáneamente el profesor extrae datos referenciales para estructurar el posterior apoyo conceptual.
4. El profesor interacciona con el alumnado a partir de sus explicaciones significativas vinculadas con los resultados de todo el trabajo anterior.
5. De nuevo el alumno interacciona con la información; ahora con la proporcionada por las explicaciones del profesor y por los nuevos materiales específicos de modo que a partir de ellos está en condiciones de asimilar desde una perspectiva significativa los contenidos que dan solución al problema inicialmente propuesto.

IV. LA MODALIDAD A DISTANCIA O VIRTUAL

Precisamente porque la postmodernidad implica una revolución en la información y en su difusión consideramos que esta metodología docente sólo adquiere sentido pleno si puede ser extrapolada a la modalidad a distancia⁴³⁵.

Dada la propia naturaleza del modelo constructorista y la recurrencia continua al aula virtual para la enseñanza presencial, hay que decir que las adaptaciones que se prevén para la enseñanza a distancia son mínimas.

Por lo que respecta a las etapas de planteamiento del problema, lectura de la documentación previa y cumplimentación del organizador cognoscitivo, el alumno a distancia seguirá los mismos pasos que el alumno de la modalidad presencial, es decir: trabajará a partir del aula virtual. En cuanto a la selección de los integrantes de los equipos, los alumnos podrán acceder, de nuevo a través del aula virtual a los diversos tests de Programación Neurolingüística que se hayan preparado a tal efecto.

A la hora de crear la presentación tipo PowerPoint, existen muy diversos programas de presentaciones en línea⁴³⁶ que hacen posible esta práctica a

⁴³⁵ Para un acercamiento a la didáctica universitaria en entornos virtuales *vid.* G. BAUTISTA (2009)

⁴³⁶ Por ejemplo: Slide Rocket, PreZenit o PowerPoint online

través de la red. Sistemas similares se pueden utilizar para la puesta en común del trabajo de los equipos (chats y foros principalmente) y a través de ellos el profesor puede entrar a participar y a la vista de las conclusiones de sus alumnos planificar los contenidos desde una perspectiva significativa, canalizando contenidos conceptuales a través del aula virtual.

CONCLUSIONES

Con todo lo expuesto queda concebida la docencia de la Filosofía del Derecho y asignaturas del área, más bien como un “laboratorio conceptual” cercano al modo como concibe Izuzquiza la clase de Filosofía: un lugar de investigación donde se trabaja fundamentalmente con problemas determinados con diferentes técnicas y en función de una metodología inserta en tradiciones teóricas concretas (Vid. 1982. 23).

Pero ninguna metodología docente tiene utilidad real si no parte de algún presupuesto que provoque la necesidad de aprendizaje en el alumno. Por eso hemos acudido a la fuerza que tiene el trabajo colaborativo a la hora de establecer consensos y desde estos consensos suscitar la reflexión sobre la interacción humana, su necesidad de regulación y los principios fundamentales que fundamentan a esta última.

El planteamiento construccionista es especialmente adecuado a la hora de llevar a cabo aprendizajes colaborativos. Sin embargo, en su aplicación estricta se corre el riesgo de dejar exclusivamente en manos de los intereses del alumnado la docencia y relativizar con ello el valor de contenidos que se consideran promordiales. Por eso y por que creemos que deben existir brújulas que guíen el conocimiento más que radares que sondeen la realidad, hemos presentado una aplicación del construccionismo en la que la figura del profesor continua siendo “técnico” del proceso de cambio que implica todo aprendizaje.

Posiblemente si lográramos revalorizar la Filosofía del Derecho a los ojos de los alumnos y de la comunidad académica, sería posible que esta y otras materias como la Historia del Derecho y la Filosofía del Derecho desempeñaran un papel más relevante a la hora de formar a nuestros juristas lo cual provocaría un desarrollo de la capacidad crítica y analítica aún mayor en quienes emiten e interpretan la norma. Las ventajas de esto último, dadas las

características de las sociedades presentes y futuras en las que vivimos se van haciendo evidentes.

BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, L. y MORENO, V. (Coordinadores) *Bolonia no existe: la destrucción de la Universidad europea*, Guipuzcoa, Editorial Hiru, 2009.

BAUTISTA, G. *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, Madrid, Narcea, 2006.

BLANCO, A. *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid, Narcea, 2009.

BELLOSO, N. «La construcción de un Espacio Europeo de Educación superior –EEES- en las universidades españolas: la metodología docente y el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado en los estudios jurídicos» en *Siquência*. Revista del Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Año XXX, Julio, 2010, nº 60, pp. 219-251.

BELLOSO, N.; SANTAMARÍA, J. J. *Materiales para prácticas de Teoría del Derecho*. Madrid, Dykinson, 1997.

CARRERAS, J., SEVILLA, C., URBAN, M., *Euro-Universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*, Barcelona, Icaria, 2006.

CARRIÓN, S. A. *Curso de Máster en PNL: Técnicas avanzadas de Programación Neurolingüística*, Barcelona, Ediciones Obelisco, 2003.

CHURCHES, R.; TERRY, R. *PNL para profesores*. Sevilla, Desclée De Brower, 2010

ERICKSON, F. “El discurso en el aula como improvisación. Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase” en VELASCO, H. M.; GARCÍA, J.; DÍAZ DE RADA, Á. (Editores). *Lecturas de Antropología para educadores*, Madrid, Trotta, 2006, pp. 325-353.

FALBEL, A. “Construccionismo”.

<http://ilk.media.mit.edu/projects/panama/lecturas/Falbel-Const.pdf>. *Estrategias didácticas*, Documento del Magister en Pedagogía Aplicada a la Educación Superior, 2009.

FRIED SCHNITMAN, D. “Diálogos generativos”, en *Diálogos apreciativos, El socioconstruccionismo en acción*, RODRIGUEZ, G. (Editora), Madrid, Dykinson, 2008, pp. 17-48.

FULLER, L. L. *El caso de los exploradores de cavernas*, Buenos Aires, Lexis Nexis, 2002.

GINER, S., *Sociología*, Barcelona, Ediciones Península, 2010.

GOÑI, J. M. *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tarea y evaluación*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005

GUISÁN, E. *Introducción a la ética*, Madrid, Cátedra, 1995.

HAMELINE, D. «Adolphe Ferriere (1879-1960)».
[<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/ferrieres.PDF>]
Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Vol. XXIII, nº 1-2. París, Unesco, Oficina Internacional de Educación, 1993.

IZUZQUIZA, I. *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya, 1982.

KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona, Ariel, 1996.

LORENZO, N.; PLA, M. “Teoría de la enseñanza: modelos aplicados al proceso enseñanza-aprendizaje” en SEPÚLVEDA, F.; RAJADELL, N. (Coordinadores). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

MACRIDIS, R. C., HULLIUNG, M. L., *Las ideologías políticas contemporáneas*, Alianza Editorial, 1998.

MEDINA, A., DOMINGUEZ, M. C., *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*, Madrid, Editorial Universitas, 2009.

MICHAVILLA, F. *El día después de Bolonia*. Madrid, Tecnos, 2011.

MORENO, R., “De la Declaración de Bolonia a la Estrategia 2015: el proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la Universidad”, en *Bolonia no existe: la destrucción de la universidad europea*, ALEGRE, L. y MORENO, V. (Coordinadores), Hondarribia, Editorial Hiru, 2009, pp. 21-30.

RAJADELL, N. “Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza aprendizaje” en SEPÚLVEDA, F. y RAJADELL, N. (Coordinadores). *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

RODRIGUEZ, J. *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, Cizur menor, Aranzadi, 2009.

SEVILLANO, M. L., *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*, Madrid, McGraw-Hill, 2004.

URREA, C. "Repasando y redefiniendo el desarrollo de maestros como generadores de cambio". [<http://web.media.mit.edu/~calla/curriculum/ribie.pdf>], 2002.