

LA ETERNA DICOTOMÍA ENTRE LA CLASE MAGISTRAL Y LA ENSEÑANZA PRÁCTICA O EL MÉTODO DEL CASO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

NAVARRO RODRÍGUEZ, Pilar

Profesora Permanente Laboral

Universidad de Cádiz

pilar@pilarnavarro.es

Cómo citar/Citation

Navarro Rodríguez, Pilar (2024).

La eterna dicotomía entre la clase magistral y la enseñanza práctica o el método del caso en la docencia del Derecho.

Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 210-220.

RESUMEN:

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España nos ha brindado una oportunidad de oro para la reflexión, para un “replanteamiento” de la forma en que hasta entonces se había venido enseñando el Derecho en nuestras Universidades. Y esto se traduce en la necesidad de posicionarnos en la eterna dicotomía entre la clase magistral (como método tradicional por excelencia de enseñanza del Derecho) y el método del caso (como principal ejemplo de las clases prácticas, entendidas en sentido amplio, como herramientas para facilitar al alumnado la adquisición de “competencias, habilidades y destrezas” en el área de que se trate en cada asignatura del Derecho).

En este artículo doctrinal tratamos de dar una posible solución a dicha dicotomía, analizando las principales características de cada tipo de metodología de enseñanza, para después poder posicionarnos sobre la conveniencia de la utilización de cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE: clase magistral, clase práctica, método del caso, enseñanza del Derecho.

THE ETERNAL DICHOTOMY BETWEEN THE MASTER CLASS AND PRACTICAL TEACHING OR THE CASE METHOD IN THE TEACHING OF LAW

ABSTRACT:

The implementation of the European Higher Education Area in Spain has given us a golden opportunity for reflection, for a “rethinking” of the way in which Law had been taught in our universities until then. And this translates into the need to position ourselves in the eternal dichotomy between the master class (as the traditional method par excellence of teaching Law) and the case method (as the main example of practices classes, understood in a broad sense, as a tool for facilitate the students' acquisition of “competences, abilities and skills” in the area covered in each Law course).

In this doctrinal article we try to provide a possible solution to this dichotomy, analyzing the main characteristics of each type of teaching methodology, in order to then be able to position ourselves on the convenience of using each of them.

KEYWORDS: master class, practical class, case method, teaching of law.

Fecha de recepción: 20-11-2024

Fecha de aceptación: 20-12-2024

SUMARIO

1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN. LA ETERNA DICOTOMÍA ENTRE LA ENSEÑANZA TEÓRICA (CLASE MAGISTRAL) Y LA ENSEÑANZA PRÁCTICA (CLASES PRÁCTICAS O MÉTODO DEL CASO) DEL DERECHO. 2. LA CLASE MAGISTRAL COMO MÉTODO TRADICIONAL DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. 3. LAS CLASES PRÁCTICAS O EL MÉTODO DEL CASO, COMO ALTERNATIVA O MÉTODO "MÁS MODERNO" DE ENSEÑANZA DEL DERECHO. 4. PROPUESTAS PARA UNA SOLUCIÓN A LA ETERNA DICOTOMÍA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN. LA ETERNA DICOTOMÍA ENTRE LA ENSEÑANZA TEÓRICA (CLASE MAGISTRAL) Y LA ENSEÑANZA PRÁCTICA (CLASES PRÁCTICAS O MÉTODO DEL CASO) DEL DERECHO

Como es bien conocido, las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia, de los años 1998 y 1999 respectivamente, abrieron un nuevo panorama en la Universidad española, tanto desde el punto de vista normativo y organizativo, como sobre todo en cuanto a sus métodos de enseñanza/aprendizaje.

Los objetivos perseguidos por estas Declaraciones ya fueron planteados con anterioridad en un Informe coordinado por Jacques Delhors sobre la Educación Superior, presentado a la UNESCO, en el que se ponía ya de manifiesto que los cuatro grandes pilares sobre los que se entendía que se debía construir un sistema educativo plenamente eficaz eran¹:

- Aprender a conocer, lo que implica la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno.
- Aprender a hacer, resaltando de esta manera el aspecto práctico de la enseñanza.
- Aprender a vivir juntos, que hace referencia a la necesidad de aprender a desarrollar proyectos comunes; y
- Aprender a ser, acentuando la importancia del aprovechamiento de las distintas cualidades del individuo ayudándole a construirse como persona.

¹ *Vid.*, en este mismo sentido, MICHAVILA, F. y CALVO, B., *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998, pág. 51.

Pues bien: si estos mismos conceptos genéricos los trasladamos al ámbito de la enseñanza del Derecho², podemos concluir fácilmente que esta nueva realidad de la enseñanza universitaria española tras la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior se nos ha presentado como una oportunidad para la reflexión, para un “replanteamiento” de la forma en que hasta fechas relativamente recientes se ha venido enseñando el Derecho en nuestras Universidades.

Y esto se traduce claramente en la necesidad de posicionarnos en la eterna dicotomía entre la clase magistral (como método tradicional por excelencia de enseñanza del Derecho) y las clases prácticas (entendidas en sentido amplio, como herramientas para facilitar al alumnado la adquisición de “competencias, habilidades y destrezas” en el área jurídica de que se trate en cada asignatura del Derecho).

En efecto, son muchos los comentarios críticos que se han vertido (antes de las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia) y que se siguen vertiendo en la actualidad en torno al excesivo carácter teórico de la enseñanza del Derecho, lo que en última instancia viene a ser una crítica al método tradicional de enseñanza del Derecho consistente en la Clase Magistral³, y los requerimientos de que dicha enseñanza tuviese un carácter más práctico⁴.

Veamos las principales características de cada tipo de metodología de enseñanza, para después poder posicionarnos sobre la conveniencia de la utilización de cada una de ellas en la enseñanza del Derecho en nuestras Universidades.

2. La Clase Magistral como método tradicional de enseñanza del Derecho

No descubrimos nada nuevo si decimos que la metodología por antonomasia (por no decir casi la única) en nuestras Facultades de Derecho ha sido hasta hace pocos lustros la de la clase magistral y el examen teórico.

Esta realidad ha venido provocada, en parte, por la excesiva masificación de las aulas de Derecho de algunas Universidades, y en otras ocasiones debido claramente al elevado perfil de los profesores, ciertamente algunos de ellos auténticos Maestros del Derecho con su propia escuela dentro de sus disciplinas.

² Sobre este asunto, nos remitimos al Prólogo del Profesor MARTÍN REBOLLO a la obra conjunta coordinada por GAMERO CASADO, E., *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, Madrid, 2009, así como a las reflexiones del artículo conjunto de ALARCÓN SOTOMAYOR, L., BUENO ARMIJO, A., e IZQUIERDO CARRASCO, M., titulado “La enseñanza del derecho administrativo en el espacio europeo de educación superior. Nuevos materiales docentes”, en *Revista Docencia y Derecho*, núm. 1, 2010, y del libro de GALLARDO CASTILLO, M.J., *Materiales ECTS de derecho administrativo: (casos prácticos con soluciones)*, Tecnos, Madrid, 2011.

³ Valgan, por todos, los planteamientos de PÉREZ LLEDÓ, J.A., en “La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* núm. 46, 2023, pág. 348; y CABRERA, J., LARA, A., y VELA, V., “Métodos de enseñanza en clases para ciencias jurídicas en educación superior”, *Revista Espacios*, núm. 41, 2020, pág. 131.

⁴ *Vid.*, por todas las referencias, la realizada por PÉREZ LLEDÓ, J.A., en “La enseñanza del Derecho (...) ob., cit., pág. 350.

Sea como fuere, de lo que no cabe duda es de que no han faltado los análisis críticos vertidos contra este recurso didáctico, centrados sobre todo en tres ámbitos o aspectos, que son los siguientes:

- Por un lado, en los tiempos más recientes, se han producido diversas críticas directas contra este método de enseñanza en sí. Valga como exponente de estas críticas lo señalado en el artículo titulado “Los últimos minutos de la clase magistral”, publicado en el diario *El País* el 6 de febrero de 2017, donde la periodista especializada en temas de educación Ana Torres Menárguez vertía esta dura afirmación, a modo casi de “epitafio” de este recurso didáctico: “La clase magistral, que gira en torno [(sic)] a un monólogo del profesor, ya no está bien vista en ninguno de los niveles educativos, desde infantil hasta la etapa universitaria”⁵.
- Por otro lado, se han criticado, lógicamente, las consecuencias de la mala utilización de la lección magistral como método. Destacando las palabras de FIDALGO, el problema de las clases magistrales se basa en tres aspectos fundamentalmente: «no son generalmente magistrales, es decir, no son realmente interesantes y brillantes, sino más bien mediocres, convencionales e insípidas (seguramente debido a lo que advertía hace ya bastante tiempo MARTÍN RETORTILLO, cuando señalaba que “una buena clase magistral implica esfuerzos de gran entidad”⁶); solamente son útiles para un reducido número de alumnos, que ya están formados para construir sus conocimientos de forma significativa con la simple enseñanza directa o “aprendizaje por recepción”, como diría Ausubel; y sólo promueve determinado tipo de conocimiento, básicamente declarativo y conceptual, muy alejado de la praxis, de las competencias o de las dimensiones afectivas y emocionales de los contenidos»⁷. A lo que habría que añadir la consideración de MARTÍN REBOLLO, reflexionando sobre

⁵ Justificaba esta afirmación basándola en los resultados de la investigación de los que ella misma calificaba como “grupos de investigadores de diferentes partes del mundo”. Dichos resultados demostraban que el cerebro no aprende a base de discursos, ya que la media de atención del cerebro no supera los 20 minutos de media. Y por ello concluía que “con determinadas aplicaciones tipo Kahoot, Edpuzzle o Genial.ly, se conseguiría hacer clases más dinámicas, interactivas pero, además, más efectivas desde el punto de vista del aprendizaje (según la neurociencia)”.

⁶ MARTÍN-RETORTILLO, L., “Acerca de la enseñanza de la Ciencia del Derecho administrativo en las Facultades Universitarias”, en VV.AA., *Homenaje a Carlos Ruiz del Castillo*, IEAL, Madrid, 1985, pág. 354.

⁷ *Vid., in extenso*, FIDALGO, A., “Metodologías. Lección Magistral: Qué es y cómo mejorarla”, dentro del monográfico del mismo autor, bajo el título *Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa*, 7/4/2016, en Innovación Educativa, <https://innovationeducativa.wordpress.com/2016>

Este autor además señala que, a su parecer, las clases magistrales tienen como principales defectos o debilidades los siguientes: fomentan la pasividad y la falta de participación del estudiante; dificultan la reflexión sobre el aprendizaje; provocan un diferente ritmo docente/discente; desincentivan la búsqueda de información por el estudiante; limitan la participación del estudiantado y no favorecen la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación.

el hecho cierto de que, “al fin y al cabo, el exceso de información (se entiende que de algunas clases magistrales) pone en riesgo la formación”⁸.

- Y, por último, también se ha criticado a la clase o lección magistral por el hecho de haber sido durante muchos años el único recurso didáctico para la enseñanza del Derecho en España, como ya señalaba hace tiempo GONZÁLEZ PÉREZ al afirmar que “Una de las razones –quizás la más decisiva– que ha contribuido a desprestigiar la lección oral no es otra, a nuestro entender, que pretender hacer de la misma el único medio de la docencia universitaria. Claro está, si se quiere que la lección de cátedra cubra todas las exigencias que la enseñanza de un sistema jurídico impone, los resultados serán desastrosos”⁹.

En nuestra opinión, todas esas visiones críticas están más que fundamentadas, pero la conclusión ante ello no debe ser la de abominar de las Clases Magistrales, ya que tal y como señala LÓPEZ SAKO, “la clase teórica presencial del profesor ha sido, es y probablemente seguirá siendo el método docente fundamental en Derecho, y el punto de conexión entre el profesor y elumnado, especialmente –por cuanto a competencias se refiere– en lo que afecta a la adquisición de conocimientos teóricos (...). A través de la misma se facilita una primera aproximación al sistema de conceptos jurídicos de las asignaturas mediante la exposición por parte del profesor del mapa conceptual de la asignatura, y también una vía de solución inmediata a los problemas y dudas que, de partida, se generan en el alumno en esta primera aproximación”¹⁰.

Por tanto, se trataría de cambiar el paradigma del objeto de la Clase Magistral (y su propia denominación, para lo que, siguiendo a LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, coincidimos en la conveniencia de cambiar su denominación por la de “Lección o Clase Expositiva”)¹¹. Esta debería reunir, además, una serie de características (expuestas por SÁNCHEZ MESA y que a continuación reproducimos de forma textual) para que puedan asegurar que se le saca el máximo potencial como recurso docente.

Esas características que debería reunir una buena Clase Expositiva son las siguientes¹²:

1. Deben basarse en la exposición sistematizada de los conceptos e instituciones de la disciplina, desde una óptica no solo estrictamente

⁸ MARTÍN REBOLLO, L., “Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (Texto, contexto y pretexto)”, *Actas del I Congreso de la AEPDA*, Aranzadi, Cizur Menor, 2006.

⁹ GONZÁLEZ PÉREZ, J., “El método en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 22 (1957), págs. 90 y ss.

¹⁰ LÓPEZ SAKO, M.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, págs. 234 y ss.

¹¹ LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en PALOMINO LOZANO, R., y RODRÍGUEZ-ARANA, J., (Dirs.), *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, 2009, págs. 123 y ss.

¹² SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, L.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 25/04/2010 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, págs. 399-400.

jurídico-positiva, sino también valorativa o axiológica y, en todo momento, en conexión directa con la realidad a la que el Derecho pretende atender, haciendo que el alumno tome conciencia de que la ciencia del Derecho no es exacta ni dogmática y, en cuanto tiene de incierta, es, por naturaleza, opinable;

2. Deben servir para despertar el interés sobre las materias que en los manuales se tratan con más frialdad; para aportar datos nuevos o que faltan; para analizar cuestiones bajo distintas perspectivas; para explicar y desarrollar las cuestiones más importantes, más prácticas o más difíciles de entender. En su exposición, el profesor debe prestar especial atención a la norma vigente –al igual que debe de hacer el alumno– así como a la jurisprudencia y a las aportaciones doctrinales;

3. Desde el punto de vista formal, la lección debe tener sistema y orden, debe ser clara y concisa. Además de esa claridad formal, creo imprescindible que el profesor se esfuerce en conseguir una claridad material, prescindiendo de tecnicismos que pueden enturbiar lo expuesto. El profesor debe tener presente que su labor consiste en explicar, en hacer entender el contenido del programa, para lo que debe ofrecer un mensaje inteligible.

4. Por último, dicho mensaje también debe de resultar sugerente, despertando el interés y generando una mentalidad crítica en el alumno. En este plano, el profesor debe propiciar la participación al alumno, fomentando el diálogo, la interrupción de la exposición, reservando una parte de la clase para conversación o discusión, facilitando la consulta y el comentario. Se debe tratar en tales casos de luchar contra la actitud pasiva del alumno y hacer posible su participación y corresponsabilidad en las clases. Éste es uno de los objetivos a alcanzar, aunque su logro dependerá de diversas circunstancias; una de ellas, y no de poca importancia, será el número de alumnos.

No podemos más que suscribir al cien por cien esas consideraciones, reafirmando, pues, la conveniencia de seguir contando con este importantísimo recurso didáctico en la enseñanza del Derecho, pero con la nueva denominación de Clases Expositivas, siempre que las mismas reúnan además las cuatro características anteriores, y combinándose con una serie de clases de tipo práctico que las complementen de forma adecuada, tal y como se expondrá a continuación.

3. Las Clases Prácticas o el Método del Caso como alternativa o método “más moderno” de enseñanza del Derecho.

La principal virtud de las clases de tipo práctico (bien sea mediante el método del caso –con casos reales- o bien con el aprendizaje por problemas –con casos simulados o inventados-) es el hecho de ser un instrumento idóneo para motivar al estudiante y situarlo en el centro del aprendizaje del Derecho.

Y nadie pone en duda que la motivación es uno de los vectores principales para que el aprendizaje pueda llegar a buen puerto. De hecho, como muy certeramente afirma LÓPEZ SAKO, “Para la persona muy interesada en aprender,

todo buen método le sirve; para la no motivada, ningún método es suficientemente bueno; con ninguno aprenderá”¹³.

Así, siguiendo a RAFFINI, se puede decir que la motivación de los alumnos “se alimenta de las necesidades psicoacadémicas del alumno de controlar sus propias decisiones (autonomía), hacer las cosas de manera satisfactoria (aptitud), sentir que forma parte de algo mayor (pertenencia y relación), sentirse bien consigo mismo (autoestima) y hallar placer en lo que hace (participación y estímulo)”¹⁴.

Esto implica que a los alumnos les motivará especialmente poder decidir más sobre la forma en que se les enseña y algunos de los contenidos que se les enseñan. A su vez, por lo general, cada alumno necesita sentirse capaz de realizar las tareas que se le pidan, así como de alcanzar todas las metas que se planteen, de modo que un seguimiento efectivo de las tareas que se le asignan es importante. Y para ello, las clases prácticas y sus ejercicios puntuables son el instrumento idóneo.

Además de ello, no hay que perder de vista que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje todos los alumnos necesitan relacionarse, ya que de acuerdo con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de VYGOTSKY¹⁵, la interacción entre los sujetos (uno que enseña y uno o varios que aprenden) facilita el aprendizaje. En este sentido, hay que llamar la atención sobre el hecho de que, cuando se refiere a un “sujeto que enseña”, no se refiere únicamente a un docente, por lo que esta acción puede ser también de uno o varios alumnos hacia el resto del grupo. Por este motivo, son ideales las clases prácticas, como tipo de aprendizaje en grupo, siempre como complemento de la enseñanza teórica, mediante las lecciones expositivas, ya que se antoja muy complicado (por no decir imposible) la aplicación de la metodología de casos prácticos para la impartición de la totalidad del programa de cualquier asignatura de Derecho.

Ahora bien: algunos autores, entre los que destaca FONT Y LLOVET, han planteado la posibilidad de que este tipo de enseñanza (esto es, las clases prácticas o, más en concreto, el método del caso) sea un instrumento idóneo para la interiorización por parte de los alumnos de algunos valores, de forma que la enseñanza “del” Derecho tendería a ampliarse o a tornarse más bien en una educación “en el” Derecho¹⁶. En esta misma línea se ha expresado PÉREZ LLEDÓ, al afirmar que “El tipo de formación práctico-metodológica que propongo hunde sus raíces en un cambio radical de enfoque o de actitud general hacia el Derecho y su enseñanza: todo un cambio de mentalidad que representa el prerequisito básico para su comprensión y posterior implantación en nuestras facultades. Me refiero a un enfoque general hacia el Derecho que podemos

¹³ LÓPEZ SAKO, M.J, *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, págs. 234 y ss.

¹⁴ RAFFINI, J., *150 Maneras de incrementar la motivación en clase*, Editorial Troquel, Argentina, 1998.

¹⁵ Sobre esta teoría, *vid.*, entre otros, el artículo de RACIONERO PLAZA, S., “La centralidad en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)”, *Aula de innovación educativa*, núm. 313, 2022, pág. 63.

¹⁶ FONT I LLOVET, T., “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 153, 2000, págs. 251 y ss.

denominar instrumentalista, o el del Derecho como argumentación”¹⁷. Sobre este planteamiento, creemos imprescindible traer aquí las siempre certeras reflexiones de GONZÁLEZ NAVARRO, cuando señalaba que “no basta con que la Universidad proporcione ese saber teórico que permitirá al futuro profesional adaptar su quehacer al inevitable cambio histórico, sino que además tiene que dotarle de ideas claras que le permitan entender el mundo, la vida y el hombre. Y esto es tanto como decir que la Universidad debe estar en condiciones de proporcionar al alumno un bagaje de ideas que le permita construir su propio sistema vital”¹⁸.

Por tanto, es más que claro que la enseñanza en la Universidad (en general, pero mucho más si se trata de la enseñanza del Derecho) debe perseguir no sólo la transmisión de una serie de conocimientos, sino también despertar o avivar el espíritu crítico en los estudiantes y fomentar su apertura hacia la cultura y el conocimiento (en este caso jurídicos). Así, estarán en la mejor situación de partida a la hora de poder tomar sus decisiones éticas o de valores cuando se enfrente a un caso práctico o a un caso real, estando preparado para saber “identificar los conflictos en los que el valor (la política, la moral) aparece como un filtro desde el cual contemplar, comprender y construir la realidad”¹⁹.

4. Propuestas para una solución a la eterna dicotomía en la enseñanza del Derecho.

Como señalábamos al inicio de este artículo doctrinal, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España nos ha brindado una oportunidad de oro para la reflexión, para un “replanteamiento” de la forma en que hasta entonces se había venido enseñando el Derecho en nuestras Universidades.

Ahora bien, es importante dejar bien claro que, tras varios lustros desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, ciertamente, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que tampoco hemos descubierto ni vamos a descubrir nada realmente nuevo, nada que los buenos profesores no hayan hecho hasta la fecha.

Pero sí que ha servido para agitar el debate de cara a establecer las bases para la fijación de unas “buenas prácticas docentes” en la enseñanza del Derecho, con el objetivo de transitar desde una metodología docente centrada en la enseñanza (del profesor, unidireccional y casi completamente teórica) a otra que ponga también el foco en el aprendizaje (del alumno, mediante un complemento entre las lecciones descriptivas y las clases de tipo práctico) del Derecho.

Todo ello nos reafirma en la convicción acerca de la conveniencia de no plantear una dicotomía entre ambos métodos (el puramente teórico y el práctico),

¹⁷ PÉREZ LLEDÓ, J.A., “La enseñanza del Derecho (...) ob., cit., pág. 357.

¹⁸ GONZÁLEZ NAVARRO, F., “La Universidad en la que yo creo”, *RAP*, núm. 153, 2000, pág. 121.

¹⁹ LÓPEZ SAKO, M.J, *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada*, pág. 235.

como si éstos debieran ser excluyentes entre sí. Más bien todo lo contrario, se trata de encontrar la fórmula ideal en la que combinar²⁰ los métodos tradicionales de enseñanza del Derecho (pero adaptados a las necesidades actuales del alumnado y con otra nomenclatura) con algunas actividades de tipo práctico que fomenten tanto el trabajo autónomo como en grupo de los alumnos, y sirvan para aumentar su motivación por el aprendizaje.

Ahora bien: a la hora de concretar cuál debe ser la proporción e incluso el orden de prelación de dichos recursos didácticos, tal y como sugieren algunos autores²¹, será cada docente el que deba concretar y ajustar esa combinación de metodologías docentes a las circunstancias concretas que se den en cada situación (asignatura o rama del derecho, número de alumnos, perfil de los mismos, etc.).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN SOTOMAYOR, L., BUENO ARMIJO, A., e IZQUIERDO CARRASCO, M., “La enseñanza del derecho administrativo en el espacio europeo de educación superior. Nuevos materiales docentes”, en *Revista Docencia y Derecho* Núm. 1, 2010.
- CABRERA, J., LARA, A., y VELA, V., “Métodos de enseñanza en clases para ciencias jurídicas en educación superior”, *Revista Espacios* núm. 41, 2020.
- FIDALGO, A., *Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa*, publicado el 7/4/2016, en Innovación Educativa, <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016>
- FONT I LLOVET, T., “Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 153, 2000, págs. 251 y ss.
- GALLARDO CASTILLO, M.J., *Materiales ECTS de derecho administrativo: (casos prácticos con soluciones)*, Tecnos, Madrid, 2011.
- GAMERO CASADO, E. (Coord.), *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, Madrid, 2009.
- GARCÍA COSTA, F. M., “Una propuesta de prelación de los métodos docentes de enseñanza del Derecho”, *VII Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, 2009.
- GONZÁLEZ NAVARRO, F., “La Universidad en la que yo creo”, *RAP*, núm. 153, 2000, págs. 121 y ss.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J., “El método en el Derecho Administrativo”, *RAP*, núm. 22 (1957), págs. 90 y ss.

²⁰ En este mismo sentido se expresa MUÑOZ CATALÁN, E. (2021). “De las clases magistrales al método del caso ante supuestos sobre herencia, nasciturus y postumus”, *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, núm. 27, págs. 739 a 760.

²¹ GARCÍA COSTA, F. M., “Una propuesta de prelación de los métodos docentes de enseñanza del Derecho”, *VII Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, 2009, págs. 228-236.

-LÓPEZ SAKO, M.J, *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 06/01/2019 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada.*

-LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en PALOMINO LOZANO, R., y RODRÍGUEZ-ARANA, J., (Dirs.), *Enseñar Derecho en el S. XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, 2009.

-MARTÍN REBOLLO, L., “Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (Texto, contexto y pretexto)”, *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo (AEPDA)*, Thomson Reuters Aranzadi, Madrid, 2007.

- Prólogo a la obra colectiva *Derecho Administrativo para el ECTS. Materiales docentes adaptados al proceso Bolonia*, Iustel, Madrid, 2009.

-MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., “Acerca de la enseñanza de la Ciencia del Derecho administrativo en las Facultades Universitarias”, en VV.AA., *Homenaje a Carlos Ruiz del Castillo*, IEAL, Madrid, 1985 y *A vueltas con la Universidad*, Civitas, Madrid, 1990.

-MICHAVILA, F. y CALVO, B., *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998.

-MUÑOZ CATALÁN, E. (2021). “De las clases magistrales al método del caso ante supuestos sobre herencia, nasciturus y postumus”, *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, Núm. 27, págs. 739 a 760.

-PÉREZ LLEDÓ, J.A., “La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, *Cuadernos de Filosofía del Derecho* núm. 46, 2023.

-RACIONERO PLAZA, S., “La centralidad en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)”, *Aula de innovación educativa* Núm. 313, 2022.

-RAFFINI, J., *150 Maneras de incrementar la motivación en clase*, Editorial Troquel, Argentina, 1998.

-SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, L.J., *Documentación correspondiente al Concurso público para la Plaza 25/04/2010 de Profesor Titular de Universidad del Área de Derecho Administrativo en la Universidad de Granada.*