

Intervención didáctica en la Cátedra Teoría Constitucional de una facultad de Derecho: perspectiva participativa para la reformulación de la propuesta de los trabajos prácticos¹

Didactic intervention in the Constitutional Theory chair of a faculty of Law: participatory perspective for the reformulation of the practical work proposal

Fabián Luis Riquert²

Resumen

El presente trabajo intenta incorporar como intervención pedagógica el “aprendizaje en base a problemas” (ABP) en el desarrollo de los trabajos prácticos de la asignatura Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, a partir de las preguntas formuladas sobre casos que sirvan de disparadores de posibles respuestas o soluciones. Con ello se pretende democratizar el conocimiento, ampliar la participación de los y las cursantes y que los contenidos se produzcan de manera horizontal, colaborativa y participativa.

Palabras clave: teoría constitucional – jurisprudencia – problematización - estudios de casos

Abstract

This paper attempts to incorporate problem-based learning (PBL) as a pedagogical methodology in the development of the practical work of the subject Constitutional Theory of the Faculty of Law of the National University of Mar del Plata, Argentina, based on questions posed about cases that serve as triggers for possible answers or solutions. The aim is to democratize knowledge, broaden the participation of the students and ensure that the contents are produced in a horizontal, collaborative and participatory manner.

Key words: Constitutional theory - jurisprudence - problematization - cases studies

Derecho/ Artículo científico

Citar: Riquert, F. L. (2025). Intervención didáctica en la cátedra Teoría Constitucional de una facultad de Derecho: perspectiva participativa para la reformulación de la propuesta de los trabajos prácticos. *Omnia. Derecho y sociedad*, 8(1), pp. 13-32.

¹ El presente trabajo se corresponde con el presentado para aprobar la carrera Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (OCS 2006/16 y su modificatoria OCS 095/22, RESFC-2023-566-APN-CONEAU#ME Acreditación 2023, cat. B).

² Universidad Nacional de Mar del Plata. Universidad Atlántida Argentina.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta incorporar, como intervención pedagógica a la carrera de Abogacía, el aprendizaje basado en problemas (ABP); puntualmente en la materia Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Con ello se pretende ampliar la participación de los y las cursantes, y que el aprendizaje de los contenidos de la asignatura se produzca de manera más horizontal, convirtiendo al ámbito áulico en un espacio más colaborativo y participativo.

En definitiva, se pretende que el ABP sea un punto de partida en la enseñanza de la materia, que permitirá nuevas preguntas; ya que con esta metodología el proceso educativo es dinámico.

La problemática que se advierte en la carrera de Abogacía, en líneas generales y en la asignatura Teoría Constitucional en particular, es que el trabajo práctico en términos generales se identifica solamente con comentar un fallo (sentencia) sobre un tema de las unidades del programa de estudios, que por lo general son de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN).

Este modo de enseñar el derecho constitucional abreva del sistema anglosajón, que utiliza la regla del *stare decisis* (estar al precedente) y los libros de estudio en esos países incluyen, precisamente, el estudio de los “casos”.

Como primera aproximación a la labor, haremos la intervención pedagógica en la unidad 3 del programa de estudios, ya que comprende temas fundamentales de la teoría constitucional, y por lo tanto de la asignatura,

como son: 1) la supremacía constitucional; b) el control de constitucionalidad.

Si bien los trabajos prácticos de la asignatura Teoría Constitucional se plantean desde el análisis de casos, los estudiantes no dan muestras de involucrarse en la resolución, por lo que surge la incógnita “¿por qué los y las cursantes de la materia Teoría Constitucional no muestran interés al realizar los trabajos prácticos?”.

Es por ello que, llegados al siglo XXI, consideramos que no alcanza para que la adherencia de los y las cursantes con los trabajos prácticos respecto a los contenidos del currículo de la materia sea la mera repetición de sentencias, sino que es necesario utilizar nuevas herramientas de intervención pedagógicas que saquen al docente —JTP— de una zona de comodidad y lo interpielen con nuevos desafíos para cambiar este estado de cosas.

Consideramos, en definitiva, que el abordaje mediante el uso de la herramienta pedagógica que es el ABP va a generar un mayor interés en los y las cursantes al suscitar discusiones a partir de diferentes puntos de vista, mientras que el docente sirve como un guía en el ámbito áulico.

ANTECEDENTES

En líneas generales la carrera de Abogacía se enseñaba a lo largo de los años a partir del estudio dogmático de los códigos, constituciones y textos legales, desentendiéndose del derecho judicial (esto es, lo que dicen los tribunales). La evaluación del estudiante solo se limitaba a repetir los textos legales, algunas consideraciones dogmáticas y, con suerte, la mención de algún fallo judicial para conectar la vigencia sociológica del texto legal.

Desde el punto de vista pedagógico el rol

del docente se limitaba a dictar clases magistrales, y el de los cursantes en ser meros espectadores de esa clase magistral. De manera general, la participación del alumno o alumna con preguntas o dudas se veía como una “interrupción” y no como una participación en el proceso educativo.

De manera similar, Gapel Redcozub (2014) describe la enseñanza en la Facultad de Derecho del siguiente modo:

El salón de clases es un rectángulo dispuesto en forma horizontal, con el docente y su escritorio ubicados al frente y al centro. Detrás, un pizarrón, y en las aulas más modernas, un equipo para presentaciones de diapositivas digitales. Los setenta alumnos se distribuyen a lo largo del rectángulo en varias columnas de sillas desordenadas. La mayoría de los estudiantes, una vez que adoptan un sitio lo mantienen por el resto del cursado. (...) El docente puede concurrir solo, o bien contar con la colaboración de algún adscripto (joven graduado que inicia su trayectoria como educador). El rol de este último se limita a observar las prácticas del docente y los acontecimientos áulicos y, eventualmente, desarrolla algún tema del programa replicando la metodología de su mentor. Ocasionalmente puede evacuar consultas del grupo de alumnos al inicio o al culminar la clase. El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente. (...) Toda esta explicación se lleva adelante en forma verbal, con el docente de pie al frente al curso, a veces ayudándose

con anotaciones en el pizarrón o mediante la proyección de diapositivas. Los alumnos escuchan el relato del docente mientras toman notas de sus dichos. Una vez finalizada la exposición se abre lugar para las preguntas de los alumnos, que recaen usualmente en aclaraciones conceptuales o pedidos de referencias normativas, y que toman unos 1015 minutos.

Una variante de este “esqueleto” es permitir dentro de la clase magistral la intervención con preguntas durante el transcurso de la clase, dando ejemplos de jurisprudencia (fallos) al tratar los temas teóricos. En otras ocasiones, el/la ayudante alumno/a puede dar el fallo ante el control del docente al finalizar la clase.

Agudamente, desde España, Bonet Sánchez y Marí (2009) advierten de la necesidad de un cambio de paradigma:

... a la necesidad de plantearnos qué estamos haciendo como docentes, qué queremos que nuestros alumnos sepan cuando salgan de las aulas, por qué recuerdan tan pocos conocimientos con lo que nos hemos esforzado por dar unas clases tan magistrales, qué es lo que falla: ¿ellos o nosotros?... A estas y otras preguntas semejantes solo cabe responder con un tajante: “esto no funciona”; o, al menos, esto no funciona como creemos que debería funcionar.

Este estado de cosas no le es propio solo a la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNMDP, sino y como bien señala Bruner (2005),

... que en casi todos los países del mundo la educación superior enfrenta problemas similares y experimenta transformaciones en una dirección común. Este fenómeno de

convergencia sería la consecuencia de una serie de retos planteados por la globalización a la educación superior, retos entre los que destaca la exigencia de a) constituirse en pilar de la competitividad nacional, en responsable de brindar a los jóvenes una oferta formativa amplia, y b) lograr la diversificación de fuentes de financiamiento.

Retomando a Gapel Redcozub, este señala:

El objetivo de la clase es que el alumno comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con esta finalidad, la estrategia básica que se adopta es la “clase magistral”, en la que el docente explica los conceptos claves de la unidad bajo estudio y luego desarrolla la normativa que entiende pertinente. (2014, p. 6)

A partir de este estado de cosas, tanto desde las situaciones citadas en la bibliografía como desde nuestra cotidianeidad, nos interpelamos y vemos qué plan de acción, qué herramientas pedagógicas podemos utilizar para acortar esa distancia y permitir una construcción participativa del aprendizaje.

En definitiva, la intención de la intervención pedagógica es la de “democratizar” los conocimientos; ya no vienen dados “desde arriba” por el docente, sino que el aprendizaje se construye de manera colectiva.

Así, de manera muy gráfica, Perkins nos dice:

¡Trabajen solos! Si existieran los Diez Mandamientos para la conducta de los estudiantes, este sintagma sería un buen candidato para ocupar el primer puesto; aceptable según los cánones de la práctica común, pero extraño si pensamos cómo funciona la sociedad. Casi nada de lo que hacemos lo hacemos en solitario. Ya sea que se trate

de un atleta, un empresario, un científico, un recolector de residuos o un oficinista, casi siempre interactuamos con otras personas de un modo complejo. Las tareas humanas son profunda e intrínsecamente colectivas, salvo la escuela. (Perkins, 2010, p. 11)

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA MATERIA TEORÍA CONSTITUCIONAL

La materia comprende el estudio del derecho constitucional y se encuentra inserta, a partir del nuevo plan de estudios 2018, en el primer año de carrera, mientras que en el plan anterior se encontraba dentro del segundo año. Esta nueva ubicación conlleva nuevos problemas en el proceso educativo, ya que las y los cursantes carecen de experiencia previa en la universidad y es necesario un abordaje más “contenedor”, incluyendo el de otros temas vinculados, ya que al no ser más correlativa la asignatura Historia Constitucional, parte de su contenido debe ser desarrollado ahora en nuestra materia.

Así, el nuevo el programa de estudio aparece orientado a la formación de las diferentes áreas, el currículo apunta a la especialización a partir de las materias optativas y se completa con un “Ciclo de Profundización Orientada”, lo que permitía elegir a los y las cursantes qué rama del Derecho era de mayor interés.

El plan de estudios anterior (1983/1988) tenía un gran déficit en materias prácticas — que me consta, porque yo cursaba ese plan de estudios cuando era alumno de la facultad—. Este problema motivó oportunamente varias observaciones por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), ante la carencia aludida.

Al observar el diseño del plan de estudios 2018 podemos decir que se hace cargo

de este déficit del que eran contestes todos los operadores del sistema educativo en los tres estamentos (alumnos y alumnas, docentes, graduados), y luego también el resto de la sociedad. Surgía a partir de los graduados, que sentían que se recibían y no sabían “nada” para trabajar “en la calle”; de los operadores judiciales, que observaban lo mismo; de la comunidad, ante las quejas públicas y ante el Colegio de Abogados.

Retomando el punto, el currículo tiene más materias prácticas, pero también las teóricas ahora deben poseer contenidos prácticos, lo que aparece como una corrección del déficit aludido.

Como positivo es que los talleres prácticos también se insertan en la especialidad de cada rama del derecho, por lo cual la conjunción permite amalgamar lo bueno del otro programa (las materias optativas especiales), con la práctica de esas materias.

Desde el punto de vista teórico, para ubicarnos en la asignatura que proponemos intervenir, y siguiendo a Jiménez en su intento de definición, podemos decir que el derecho constitucional

... resulta ser la rama del derecho público que se ocupa del estudio del sistema constitucional, integrado por las normas iusfundamentales que se refieren a la estructura del Estado, a la organización y la competencia de los poderes de gobierno y a los derechos, garantías y obligaciones individuales y colectivos,

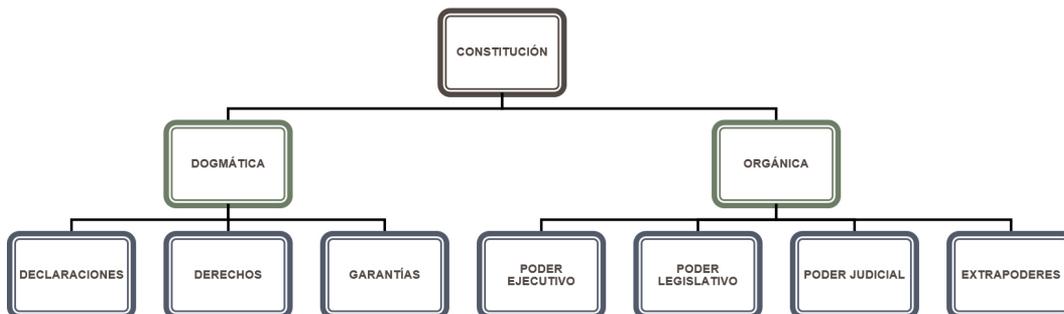
así como las instituciones que los garantizan como asimismo la jurisprudencia, doctrina, práctica, usos y costumbres que asientan su aplicabilidad. (Jiménez, 2000, p. 24)

La materia para su estudio se divide en dos grandes partes: una “dogmática” de la constitución, que comprende las declaraciones, derechos y garantías de la Constitución Nacional, y también su relación con el territorio (federalismo) que va desde la unidad 1 a la 8; otra, la restante, es la parte “orgánica”, ya que comprende temas de la organización de los poderes del Estado (Legislativo, Ejecutivo y Judicial) y los llamados “órganos extrapoderes”, que aparecen luego de operada la reforma constitucional de 1994, parte que comprende las unidades 9 a 19 del programa de estudio.

Sin embargo, esta división no implica que sean compartimentos estancos que no tengan vinculación entre sí; sino que, por el contrario, el enfoque de la materia es “sistémico”, con lo cual la vinculación entre ambas partes es permanente e imprescindible para poder comprender la materia. Por otra parte, existen una suerte de “contrabandos” de contenidos: así, a título de ejemplo, aparecen conceptos como el de supremacía constitucional que no solo se encuentran en el art. 31 de la Constitución Nacional (CN) (parte dogmática) y que, para comprenderlos acabadamente, debemos necesariamente vincularlos con el art. 75 inciso 22 CN (parte orgánica), pues la reforma constitucional de 1994 les da jerarquía constitucional a los tratados sobre

Gráfico 1

Constitución nacional: partes para su estudio analítico



Fuente: elaboración propia

derechos humanos y supra legal al resto de los instrumentos internacionales.

Gráficamente podemos sintetizar el currículo de la materia de la siguiente forma:

Como hicieramos referencia en los antecedentes en el dictado de la materia, donde en el aula se impartían solamente clases magistrales a partir de textos dogmáticos que interpretaban la Constitución Nacional, progresivamente en la bibliografía aparecieron obras como la de Gelli, Cayuso y Miller (1995), autores que utilizaron de manera novedosa el abordaje del derecho constitucional a partir del estudio de casos reales (jurisprudencia) siguiendo el sistema norteamericano de enseñanza, lo cual fue un gran avance porque acercaba al alumno/a con la práctica tribunalicia, vinculando la norma legal con la praxis a partir del estudio de las sentencias.

Por lo tanto, una postura que se cristalizó en la cátedra fue enseñar a un autor (Bidart Campos, 2002) como texto de base, que sigue la teoría trialista de Werner Goldschmidt, ya que tanto el titular de la cátedra, doctor Eduardo Jiménez, como el suscripto fuimos discipu-

los del maestro. A partir de ese texto, analizar en los trabajos prácticos la jurisprudencia sobre el tema que correspondiera al cronograma de la materia. De esta forma, la teoría y la práctica se articulaban. Un intento de sistematización como la propuesta se puede observar en la obra colectiva de una cátedra de la Universidad de Buenos Aires (UBA), *Colección de análisis jurisprudencial. Derecho Constitucional*, publicada en 2002 por La Ley.

Retomando el análisis podemos señalar que antiguamente la dinámica educativa era la siguiente: los alumno y alumnas cumplían estudiando los libros y repitiendo los fallos, por lo general, sin ningún apego o comprensión de los temas; amén de que algunas veces también son de muy difícil comprensión incluso para los docentes (son muy largos, su lenguaje encriptado, poco claros, no se entiende dónde están las mayorías, entre otras dificultades).

Sin embargo, las dificultades apuntadas no implican un obstáculo insalvable, sino que a partir de ellas se pueden buscar soluciones superadoras que permitan utilizar tanto la dogmática como la jurisprudencia (los casos)

de otra forma que permita ver un lado “luminoso” para su abordaje; es decir, otra mirada. En este sentido, si bien Brunner plantea de forma crítica este tipo de relato, pero hace la salvedad que aún en los relatos judiciales, “por más ligados que estén a normas procesales, precisan empezar con la evocación de realidades familiares, convencionales, ya sea para, siquiera, echar luz sobre las desviaciones de ésta” (Bruner, 2003, p. 13).

Sin embargo, como señalan Cotino Hueso et al., “[s]in perjuicio de las dificultades que conlleva para el alumno trabajar directamente normas y sentencias, la experiencia confirma la capacidad y potencialidad de los estudiantes para “descubrir” el Derecho, en concreto, el Derecho de los derechos fundamentales (2009, p. 112).

Podríamos decir, para compatibilizar ambas posiciones, que efectivamente la materia prima del trabajo son las sentencias judiciales, muy importantes para la enseñanza del “derecho judicial” como fuente directa del “derecho constitucional”, pero como bien se sostiene el lenguaje de estas debe ser claro, usando terminología asequible a toda la comunidad. Pensemos que se trata de una decisión judicial, y por lo tanto es un acto republicano; una de sus características es precisamente la de ser vehículo de publicidad de los actos del gobierno, es decir, de cualquiera de los poderes constituidos por la constitución (Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial), conforme lo establece el art. 1 de la CN.

Un estudio reciente realizado por las profesoras Anijovich y Cappelletti en la UBA, con relación a la carrera de Derecho y respecto a los “casos” para trabajar, arriba a las siguientes consideraciones:

En términos del contenido de los relatos, focalizando en lo que aparece referido a los procesos de formación en Derecho, se men-

ciona con valoración positiva, la utilización de casos en la enseñanza. La palabra “casos” refiere a distintos tipos de relatos. Relatos que pueden ser desde casos jurisprudenciales, hasta noticias periodísticas, o situaciones (ejemplos) creados para la enseñanza por el docente a cargo. Más allá de los distintos relatos que esto incluye, lo importante es que se mencionan como un valor en el sentido [de] que es una de las pocas (casi exclusivas) estrategias que intentan vincular el estudio de los códigos (central en la formación de los abogados) con aspectos de la práctica. Las autobiografías presentan los casos como una alternativa a la modalidad habitual de la enseñanza. Los casos pueden ser utilizados tanto para enseñar como para evaluar. En esta última modalidad, los casos son una suerte de ejercicio utilizado para analizar (2011, p. 251).

Siguiendo a las autoras, consideramos que no alcanza con que se encuentre disponible ese producto, en este caso una sentencia judicial o un caso hipotético, sino que precisa de la guía para esa resolución. El caso (la narrativa) permite llamar la imaginación, la puesta en escena; pero luego se precisa la guía del docente para traer los conocimientos específicos que permitan avanzar en la resolución.

Así también lo ha entendido la normativa internacional que señala esta dificultad acerca del lenguaje utilizado en las sentencias judiciales. Podemos mencionar a las 100 Reglas de Brasilia sobre Acceso a la Justicia de Personas en Condición de Vulnerabilidad; documento en el que, en primer lugar, así se define a estas personas:

Se consideran en condición de vulnerabilidad aquellas personas que, por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas

y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico.

Este documento puntualiza la claridad en el lenguaje específicamente en la regla 58: “Se adoptarán las medidas necesarias para reducir las dificultades de comunicación que afecten a la comprensión del acto judicial en el que participe una persona en condición de vulnerabilidad, garantizando que esta pueda comprender su alcance y significado”.

En igual sentido se ha expedido el Código Iberoamericano de Ética Judicial, donde se resalta la necesidad de motivar las sentencias de manera clara y precisa, “sin recurrir a tecnicismos innecesarios y con la concisión que sea compatible con la completa comprensión de las razones expuestas”.

Realizada esta aclaración, y vinculándola con la tarea dentro de un aula, Gapel Redcozub describe en términos generales la actividad con sentencias judiciales durante la cursada:

La planificación de actividades de análisis jurisprudencial promueve la participación activa de los alumnos en la clase. Normalmente se efectúa una primera etapa en forma grupal, seguida de una puesta en común general. Bajo ciertas condiciones (fallos y guías de trabajo pertinentes y accesibles) esta práctica posibilita que los alumnos distingan hechos jurídicamente relevantes de una controversia, conceptos, teorías jurídicas y argumentos utilizados por las partes, normativa en que las partes fundan sus posiciones y criterios que utiliza el tribunal para resolver el litigio. Es un ejercicio integrador de habilidades cruciales para el desempeño profesional, a la vez que un pre-

ciso indicador de la comprensión del tema particular que ha alcanzado cada alumno y de la solidez de su formación jurídica (Gapel Redcozub, 2014, p. 256).

FUNDAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Dentro de este estado de situación está claro que es necesario redefinir el espacio áulico con la clase magistral, como ya se explicara. La incorporación del ABP como metodología de intervención pedagógica resulta una herramienta eficaz para mitigar la falta de participación activa en el aula universitaria.

Para ello sigo la lógica del modelo del currículo flexible:

La instrumentación de un esquema de este tipo debe potenciar el concepto de *curriculum flexible* reagrupando los recursos humanos y físicos en tomo a la multidisciplina, para optimizar su empleo y favorecer la acción de los grupos académicos en tomo a los objetos de análisis, programas de estudio o proyectos de investigación. (Herrera y Didriksson, 1999).

Por lo expuesto resulta necesario no solo flexibilizar el currículo sino también dejar de planificar el cronograma de cada clase de forma rígida con el esquema que hace años que se sigue en la facultad, sino que debemos, como nos plantea Elizabeth Gothelf, realizarla del siguiente modo: “(...) la planificación es provisional. En la fase interactiva requiere, muchas veces, determinados ajustes. Estos ajustes son producto de decisiones inmediatas que debemos tomar en el momento de la acción y en ese momento ‘Improvizamos’” (Gothelf, 2003, p. 5).

Llegado a este punto del desarrollo, consideramos necesario hacer un breve repaso acerca de los orígenes del ABP, su contenido,

su desarrollo posterior, con especial consideración a su aplicación a las ciencias sociales.

Conforme lo señala Alicia Escribano (2008), podemos ubicar los orígenes del aprendizaje basado en problemas (*Problem Based Learning*, PBL) en la década de 1960, en especial en las facultades de Medicina de Limburg (Maastricht, Países Bajos), de Sherbrooke (Canadá) y de Ginebra (Suiza). Ya en el año 2000, también se aplicó en la Facultad de Medicina de la Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Manzanares Moya (como se cita en Escribano y Del Valle, 2008) señala que “[p]odemos caracterizar al ABP como un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida” (2008, p. 19).

Señala Barrows (1986, como se cita en Moya, 2008), autor que fuera uno de los impulsores del ABP en Canadá, que este es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

El autor canadiense citado por Moya (2008, p. 21), al implementarlo en la facultad de Ciencias de la Salud MacMaster, lo caracterizó de la siguiente forma:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de la organización y del estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere por medio del aprendizaje autodirigido.

Moya sintetiza que el ABP se trata de un método que promueve un aprendizaje integrado, en el sentido de que aglutina el *qué* con el *cómo* y el *para qué* se aprende (2008, p. 22).

Con claridad lo exponen Franco Bejarano y Liria Castro, en *La utilización de problemas auténticos en la Educación Superior* (2008), cuan-

Tabla 1

Ventajas de la problematización

Autores y autoras	Ventajas de la utilización de problemas
Hmelo-Silver (2004)	<p>Aumenta la motivación intrínseca.</p> <p>Los alumnos identifican hechos, reformulan el problema y generan hipótesis sobre su solución.</p> <p>Los alumnos identifican sus lagunas de conocimiento relativas al problema.</p> <p>Fomenta un pensamiento flexible.</p> <p>Desarrolla las habilidades de comunicación.</p>
Arregui Murgiondo, Bilbao Pérez y Sagasta Errasti (2004)	<p>Adquisición de competencias genéricas y transversales de una profesión.</p> <p>Los alumnos asumen responsabilidades.</p> <p>Facilita el protagonismo de los alumnos en su aprendizaje.</p>
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	<p>Los alumnos buscan la información necesaria para resolver el problema.</p> <p>Los alumnos conjugan conocimientos de diferentes áreas del saber para resolver el problema.</p> <p>Favorece el aprendizaje consciente.</p>
Des Marchais (1999)	<p>Intensifica la curiosidad intelectual.</p> <p>Adquisición del lenguaje específico de la profesión.</p>
Bernabeu Tamayo y Cónsul Gillibert (2004)	<p>Desarrolla el pensamiento crítico y creativo.</p> <p>Ayuda a que los alumnos detecten áreas que necesitan ser exploradas, generan hipótesis explicativas de la situación y se revisan los conocimientos previos.</p> <p>Los alumnos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes.</p> <p>Desarrolla la capacidad de reflexión y a la capacidad de aprender.</p> <p>Los alumnos se involucran más.</p> <p>Favorece la integración de conocimientos y el trabajo colaborativo.</p> <p>Potencia la autonomía y la preparación para el cambio.</p>
Vega y Fernández (2005)	<p>Favorece el pensamiento y las habilidades para resolver problemas.</p> <p>Aumenta el esfuerzo, la perseverancia y el compromiso de los alumnos.</p> <p>Aumenta la motivación.</p> <p>Hace necesario un abordaje interdisciplinar.</p>

Fuente: Bejarano y Castro (2008).

do detallan las posiciones de autores y autoras, en el siguiente cuadro:

El ABP nos interpela a pensar la clase, su planificación; no alcanza con la mera repetición de textos y fallos judiciales como una mera repetición que se termina fundiendo con el texto de estudio, desentendiéndose de los problemas que pueden llegar a surgir. Para ello es necesario formular preguntas que sirvan de disparadores para poder crear un espacio de reciprocidad. Así, se señala que esta modalidad favorece los procesos de reflexión que construyen conocimiento (Anijovich y Mora, 2010).

Lo expuesto es en el convencimiento, siguiendo a Feldman, de que:

Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no solo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. (Feldman, 2014, p. 66).

OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

La intervención tiene por objetivo general diseñar un instrumento didáctico de intervención pedagógica el ABP a partir del análisis de casos jurisprudenciales problemáticos y de problemas creados, para promover una mayor participación de los y las estudiantes que cursan los trabajos prácticos de Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho de la UNMDP.

Los objetivos específicos, a su vez, son:

- Proponer ejercicios que desarrollen pensamiento crítico a partir de las respuestas a partir de las resoluciones de los distintos

ejercicios de ABP presentados.

- Impulsar un currículo flexible a partir del desarrollo de temas de preferencia incluidos en él.
- Promover la transferencia de la praxis constitucional a cualquier contexto jurídico, a los fines de su aplicación en los casos concretos que se les presenten a los estudiantes en su actividad profesional
- Participar en la organización de proyectos (legislativos, ejecutivos, o judiciales).
- Desarrollar la capacidad de conectar el marco teórico del derecho constitucional con la sociedad actual en nuestro país, con el objeto de verificar el grado de desconstitucionalización.

ACCIONES E INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta el estado de situación proponemos rediseñar los trabajos prácticos para que incluyan una amplia participación de las y los cursantes tanto en la elaboración como en la elección de los temas.

Sobre esta cuestión seguimos a Maggio: “Se parte del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento. Las alternativas que se abren cuando se ponen en juego estas propuestas son múltiples y pueden resultar apasionantes” (Maggio, 2018, p. 17).

En esta dirección, desarrollaremos dos propuestas de intervención:

- a) Incorporando el estudio de los temas a partir de los aprendizajes basados en problemas (ABP); específicamente en la unidad 3, que en su contenido tiene temas teóricos fundamentales de la materia. Los conceptos de supremacía constitucional y de control de constitucionalidad son pilares teóricos de la materia.

Puntualizando, la unidad 3 del programa

de la materia Teoría Constitucional Cátedra “B” a cargo del doctor Eduardo P. Jiménez comprende los siguientes temas:

Unidad 3: Supremacía de la constitución: fundamentos generales. La supremacía constitucional concebida como “soberanía” y como “jerarquía”. Antecedentes en el derecho extranjero y su recepción por la jurisprudencia argentina. La supremacía de la constitución en el derecho argentino: el esquema clásico y la trascendente reforma de 1994: La jerarquía constitucional de los instrumentos internacionales de derechos humanos (art. 75 inc. 22 de la CN) Actuación de la Convención Nacional Constituyente. Posiciones en doctrina y jurisprudencia. Diversos sistemas de control constitucional: su análisis. Bases institucionales del control judicial de constitucionalidad. Concepto de inconstitucionalidad. Materias controlables. El control de constitucionalidad en el derecho constitucional argentino.

Concluíamos en un trabajo de uno de los seminarios a cargo del profesor y doctor Porta que la carrera de Abogacía, y en especial la materia Derecho constitucional, se encuentra atravesada en su currículo por el derecho internacional de los derechos humanos. Bajo esta premisa consideramos que no es suficiente enseñar el control de constitucionalidad (último punto de la unidad) solo con la Constitución nacional, sino que debe incluirse un nuevo paradigma superador, el control de convencionalidad, que nos permite pensar en un sistema multinivel: el orden nacional o interno y el orden internacional o externo, que comprende desde nuestra perspectiva regional el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, que comprende tanto a la Corte Internacional de Derechos Humanos

(CIDH) como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Los casos y problemas por trabajar durante la cursada también deben abarcar este contenido.

También el derecho constitucional debe receptor, a partir de la interseccionalidad, la perspectiva de género. Así lo señala María Laura Clérico:

En derecho constitucional esto es tan ineludible como el control de constitucionalidad. La inclusión de la perspectiva de género es un mandato constitucional insoslayable (argumento proveniente del 75 inc. 23 e inc. 22 CN). Sin embargo, la perspectiva de géneros en el derecho constitucional parece quedar librada a la buena voluntad del profesorado. Insisto, sin embargo, su inclusión es ineludible. (Clérico, 2020, p. 86)

Lo expuesto no implica un caos en la clase sin dirección alguna, sino que el docente debe ir limitando las respuestas, ya sea poniéndolas en un pizarrón o pantalla (de acuerdo al sistema) que sean pertinentes con el problema para que de esta forma los y las estudiantes puedan concluir sus ideas (Monzón, 2016).

En definitiva, siguiendo a Feldman (2014) la intervención pedagógica, en este caso mediante ABP, pretende convertir los espacios de formación en ámbitos en los que se experimente, se viva (no solo se observe o se describa) un modelo valorado de práctica.

b) Ese estudio a partir del trabajo en clase con problemas prácticos mediante la formación de “grupos”. La actividad pedagógica no se limita solo en darles a los estudiantes fallos judiciales o problemas sobre los temas del programa, como en este caso en una unidad puntual (la número 3), sino la de invertir esa lógica (un tanto autoritaria y arbitraria) y que sean

las y los cursantes, a partir de todos los temas de la materia, quienes elijan cuáles son aquellos con los que se sienten más identificados, tienen una mayor adherencia por diferentes motivos (personales, sentimentales, de interés, etc.) para de esta forma lograr mayor apego y compromiso genuino, construyendo de manera horizontal las conclusiones entre todos, todas (docentes y alumnos).

Al permitir la elección de los temas que quieran trabajar los y las estudiantes sobre el currículo diseñado, necesariamente debemos optar por un currículo flexible. En este sentido, Litwin (2006) señala:

... el gran desafío del currículo universitario es su posibilidad de cambio, reconociendo que no debiera cristalizarse, si atendemos al desarrollo de la ciencia y la tecnología en cualquiera de los campos profesionales y académicos, y a las necesidades y requerimientos de nuestra sociedad en pos de la equidad.

En este sentido, debemos puntualizar que el ABP es uno de los métodos más eficaces para lograr que los y las cursantes sean partícipes en su propia educación pues estimula el autoaprendizaje. Se trata de un aprendizaje funcional y el docente utiliza el diálogo divergente como una forma conductora de la enseñanza (Burbules, 1993).

Moya establece una metodología que parece apropiada aplicar a este proyecto, tanto en cuanto a la forma de organizar los grupos de trabajo como luego su desarrollo (2008, p. 21).

En cuanto a la organización:

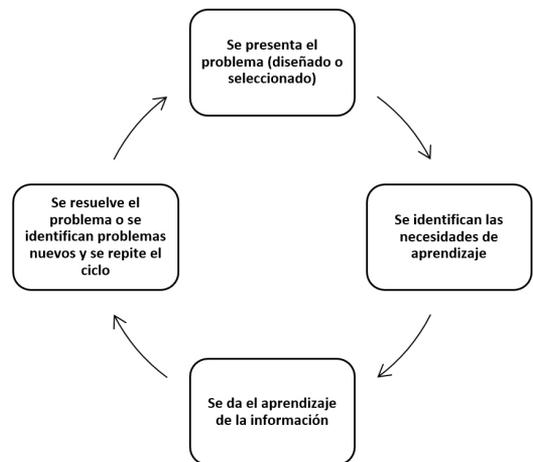
- El tutor o tutora puede ser el profesor o un estudiante "senior" (aplicado a nuestro caso sería el o la ayudante alumno/a).
- La coordinación de las clases suele estar a cargo de un estudiante distinto en cada

reunión.

- El secretario o la secretaria que deje constancia de los acuerdos también suele ser alguien distinto en cada clase.

En la dinámica de las clases se establecen los siguientes pasos, denominados "los siete", que permiten una mejor coordinación (Moya, 2008, p. 22).

- Presentación del problema: escenario del problema.
- Aclaración de terminología.
- Identificación de factores.
- Generación de hipótesis.
- Identificación de lagunas de conocimiento.
- Facilitación al acceso de la información necesaria.
- Resolución del problema o identificación



de problemas nuevos.

Gráfico 2

Los pasos del proceso de aprendizaje

Fuente: Instituto Tecnológico de Monterrey.

Desde el punto de vista metodológico, tomaremos una postura descriptiva, analítica, pero también abierta. A partir de la pregunta

formulada, nuestras creencias sobre el tema y la posible solución al problema. Durante la cursada 2024, con la activa participación de las y los colegas de la cátedra y, sobre todo, a partir de las respuestas de los alumno y alumnas, es probable que puedan surgir otras soluciones o ajustes de manera consensuada que claramente podrán enriquecer la propuesta original.

El enfoque desde una clase participativa y activa propone poner al alumno/a en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes acompañamos y servimos de guía, facilitando ese proceso de autonomía.

A partir de allí, Gapel Redcozub (2014) nos propone un enfoque “problematizador”. Sostiene el autor que tiene las siguientes características: a) tanto docente como alumnos son protagonistas del proceso enseñanzaaprendizaje, b) se articulan los contenidos relevantes con los intereses de los alumnos, c) la planificación es solamente una hipótesis de trabajo susceptible de ser reformulada durante el proceso. La escuela, para esta corriente, tiene por función formar sujetos activos, autónomos y democráticos, comprometidos y capaces de transformar la realidad (Gapel Redcozub, 2014).

La intervención pedagógica que proponemos a partir de ABP, en primer lugar, es un desafío para el docente, nos saca de la “zona de confort” y nos interpela sobre nuestro modo, en este caso puntual, de dar las clases prácticas; y para los y las cursantes presenta el desafío de recibir esta modalidad y asimilarla, criticarla, y sumar sus aportaciones, dudas o inquietudes.

Como bien refiere Bruner al tratar el tema de la educación en Estados Unidos, pero que es transpolable a nuestro país, en especial cuando el profesor desarrolla en su obra los “motivos para aprender”, nos dice:

Debe evitarse que los motivos para apren-

der se vuelvan pasivos en una época de espectacularidad; deben basarse lo más posible en despertar interés en lo que haya de aprenderse, y mantenerse amplios y diversos en su expresión. Las señales de peligro de la meritocracia y de una nueva forma de competición ya están en evidencia. Ya es posible ver dónde ayudar la planeación por adelantado. Esa planeación y la investigación para apoyarla deben recibir la más alta preferencia. (Bruner, 1963, p. 125)

Así, se pueden realizar las siguientes intervenciones pedagógicas sobre dos puntos de la unidad: supremacía constitucional y control de constitucionalidad con los cinco casos propuestos a continuación consideramos que abastecen los objetivos particulares planteados. Ya nos expresamos con relación a los dos primeros en los párrafos que anteceden (pensamiento crítico y currículo flexible).

Puntualizando con los restantes objetivos de este trabajo, como el de promover la transferencia a cualquier contenido jurídico considero que se encuentran abarcados en los cinco casos propuestos, ya sea por la diversidad de temas que abarca (civil, comercial, penal, administrativo, tributario) como también la posibilidad de ubicarse en cualquier incumbencia de la profesión (abogado/a litigante, magistrado, legislador, representante ONG, académico).

Respecto a la participación en clase en la organización de proyectos considero que se encuentran específicamente contenidos en los casos hipotéticos 1 y 2, ya que en ese juego de roles deben proponer un proyecto de ley sobre “eutanasia” y “emergencia económica en materia tributaria”.

Finalmente vinculado con el desarrollo de la capacidad de conectar el marco teórico con la sociedad actual para verificar el grado de desconstitucionalización, si bien todos los casos

propuestos nos dan cuenta de qué grado de aplicación tiene el texto constitucional (vigencia sociológica), ya que se tratan los tres primeros de casos reales (jurisprudencia), se concretizan más claramente en los casos hipotéticos: el primero nos interpela sobre la emergencia económica en nuestro país —emergencias que suelen ser “eternas” y que ha servido para que los poderes públicos no reconozcan derechos o cercenen los ya establecidos en especial los derechos, económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA)—; mientras que el restante caso trata sobre la ausencia de una legislación nacional (anomia) en materia de muerte digna asistida (eutanasia) en nuestro país, debate que a esta altura del siglo XXI se debe dar en una sociedad plural donde todas las voces, en especial la de las minorías, sean escuchadas, y que encuentra en una república la “caja de resonancia” en el Congreso de la Nación.

LA SUPREMACÍA CONSTITUCIONAL COMO EJE PROBLEMÁTICO

Se trabajarán tres casos sobre el origen de la supremacía constitucional.

Como material para trabajar el punto, se propone que vean la recreación (teatralización) del caso “Marbury vs. Madison” de la Corte de Estados Unidos (1803) del canal de YouTube “Pasión por el Derecho”.

<https://www.youtube.com/watch?v=BUSZuOw0XdA&t=1097s>

También deberán leer los casos argentinos “Sojo” (1887) y “Municipalidad de la Capital c/ Isabel A. Elortondo” (1888) de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Se formarán dos grupos, que, analizando los precedentes, den razones para justificar o no el control de constitucionalidad por parte de los jueces.

Actividad: deben formarse dos grupos (de-

penderá de la cantidad de cursantes). A partir del juego de roles deberán argumentar los puntos que están a continuación defendiendo una u otra posición. Pero antes pensemos el contexto histórico: ambos países dictaban su primera Constitución, a la que arribaron producto de guerras civiles. Sobre el punto del control de constitucionalidad los constituyentes no se pusieron de acuerdo, es decir, los textos no dicen qué órgano del Estado debe ser el encargado de realizarlo. Las posturas estaban enfrentadas: algunos desconfiaban del carácter contra mayoritario de los jueces siguiendo la Revolución Francesa, mientras que otros consideraban que, en una división de poderes, el Poder Judicial debía estar a cargo del control de constitucionalidad. ¡En este contexto ubiquémonos y hagamos esta guía!

- ¿Puede el poder judicial dejar sin efecto lo que aprobó el Congreso de la Nación?
- ¿Es el Poder Judicial un control contra mayoritario?
- ¿Puede un solo juez derogar una ley?
- Si no lo hace el Poder Judicial, ¿quién tiene la última palabra en materia constitucional?
- ¿Quién debe ser el guardián de la Constitución?

En cuanto a la supremacía de los tratados sobre las leyes de la Nación se trabajarán:

Caso de la CSJN “Ekmekdjian c. Sofovich” (1992). Derecho a réplica.

Hechos: el sábado 11 de junio de 1988 el señor D. Sáenz, en el programa televisivo de G. Sofovich, expresó todo un largo discurso con palabras ofensivas, irrespetuosas y blasfemas sobre Jesucristo y la Virgen María.

Ekmekdjian, al sentirse profundamente lesionado en sus sentimientos religiosos por las frases de Sáenz, interpuso una acción de amparo dirigida al conductor del ciclo televisivo para que en el mismo programa diera lectura

a una carta documento que contestaba a los supuestos agravios vertidos por Sáenz.

Ante la negativa del conductor del programa a leer la carta documento, Ekmekdjian inició un juicio de amparo fundado en el derecho a réplica basándose para ello en el artículo 33 de la Constitución nacional y en el artículo 14 del Pacto de San José de Costa Rica.

Actividad: ustedes deben resolver el pedido, bajo las siguientes premisas:

- ¿El argumento acerca de la virgen María es verificable?
- ¿Tenía legitimación activa el peticionante?
- ¿Qué derechos entran en colisión?

Para el control de constitucionalidad de oficio:

CSJN fallo "Rodríguez Pereyra vs. Estado nacional" (2012).

CIDH caso "Trabajadores cesados del Congreso vs. Perú" (2007)

Actividad: deben formarse dos grupos (dependerá de la cantidad de cursantes) y como guía deberán argumentar:

- ¿Puede el Poder Judicial de oficio declarar la inconstitucionalidad de una norma? Argumentos a favor y en contra.
- Busquen si la Corte se ha manifestado al respecto antes de este fallo.
- ¿Qué tienen de común el fallo de la Corte Suprema y de la CIDH??
- En su opinión ¿Argentina cumple con el estándar de la CIDH?

En cuanto al control de convencionalidad:

Con los siguientes fallos de la CIDH:

CIDH caso "Almonacid Arellano vs. Perú" (2006).

CIDH caso "Trabajadores cesados del Congreso vs. Perú" (2007)

CIDH caso "González y otras (Campo algodonero) vs. México" (2009)

Actividad: ahora en grupo analicen lo siguiente:

- ¿Es igual el control de constitucionalidad y el de convencionalidad?
- ¿Quién o quiénes lo deben realizar?
- ¿Cuál es su utilidad?
- ¿Cómo opera el control de convencionalidad y la perspectiva de género?

Cumplimiento de una sentencia de la CIDH contra Argentina:

Veamos el conflicto entre la Corte Suprema de Justicia de la Nación y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso "Fontevicchia" (2017):

Guía 1:

- ¿Qué dijo el juez Maqueda? ¿Qué postura jurídica surge de sus argumentos respecto al cumplimiento de una sentencia de condena de la CIDH?
- ¿Qué dijo el juez Rosatti?
- ¿Cuál es tu posición?

Casos hipotéticos a resolver

Caso 1:

Ante una grave crisis económica, el Poder Ejecutivo nacional dicta un decreto de necesidad y urgencia (DNU) creando un impuesto sobre las embarcaciones y aviones. El propietario de un avión Lear Jet inicia una acción de amparo solicitando la inconstitucionalidad del decreto.

- ¿Cuál sería tu resolución si fueras juez o jueza del caso?
- ¿Y si fueras legislador o legisladora?

Como pauta orientadora debes tener en cuenta los arts. 76 y 99 incisos 1, 2 y 3 CN.

Caso 2:

Argentina es condenada por la CIDH a raíz de una sentencia de la Corte argentina que decide no autorizar la muerte digna a una paciente terminal que tiene 70 años y padece de esclerosis lateral amiotrófica (ELA), que es una enfermedad del sistema nervioso que afecta las neuronas del cerebro y la médula espinal.

El trámite fue un recurso de amparo (art. 43 CN). La Corte argentina se niega a revocar su sentencia argumentando su “margen de apreciación nacional”.

Actividad: en juego de roles, se forman dos grupos; uno representando a la Corte argentina y el otro a M., que quiere morir dignamente con sus familiares en su casa.

Como pauta para realizar el trabajo utilicemos, a manera de sugerencia —ya que pueden ustedes encontrar otros— los siguientes disparadores:

- a) Pensemos, ¿podemos disponer de nuestras vidas?
- b) ¿De las de otros u otras?
- c) ¿Tuvieron alguna experiencia cercana de alguien que tuviera una enfermedad terminal? ¿Qué sintieron?

1. Deberán pensar cuáles serían los argumentos por los cuales la CIDH está de acuerdo con la decisión de M., y cuáles serían los de la Corte argentina para negarse a cumplir con la condena impuesta.
2. Si fueras diputado o diputada, ¿qué proyecto de ley impulsarías?

Para culminar este punto, coincidimos con las reflexiones sobre la materia que expresan Cotino Hueso et al. de la siguiente forma:

Con la finalidad última de la docencia en esta asignatura es conseguir que los alumnos sepan razonar en derechos fundamentales, sin perjuicio de que con esta destreza transiten por diferentes caminos y lleguen a soluciones diferentes. No se pretende que el alumno comparta las doctrinas expuestas por los docentes, ni por los tribunales, ni por la doctrina. Bajo la máxima de “enseñar a aprender”. (Cotino Hueso et al., 2009, p. 112).

Pretendo que el ABP sea un punto de partida en la enseñanza de la materia, que permitirá nue-

vas preguntas; ya que el proceso educativo es dinámico. La experiencia podrá progresivamente ser replicada en el resto del programa de estudio y con el resto de los y las docentes de la cátedra.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general fue diseñar un instrumento didáctico de intervención pedagógica para promover una mayor participación de los y las estudiantes que cursan los trabajos prácticos de Teoría Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata u otra unidad académica.

Como herramienta pedagógica, el aprendizaje en base a problemas (ABP) resulta una forma amigable de acercar esa distancia entre docentes y alumnos. Así se sostiene lo siguiente:

Los alumnos de hoy deben encontrar sustento para sus procesos de aprendizaje no solo en el docente sino también en sus pares. Favorecer este proceso es la tarea central del docente, y esperamos que las sugerencias brindadas sean útiles en este sentido. (Gapel Redcozub, 2014, p. 267).

Advertimos que asumir esta decisión implicaba salir como docentes de una “zona de confort” repitiendo prácticas consuetudinarias, que básicamente se reducen a clases magistrales y a utilizar los casos prácticos como mera referencia o ejemplo.

Los cinco objetivos particulares fueron abastecidos en los trabajos prácticos elaborados a partir de “casos”, algunos reales —sentencias judiciales de la Corte Suprema de la Nación y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos—, y también creados *ad hoc*. Los casos nos invitan a reflexionar, buscar soluciones que no son unívocas y permiten diferentes miradas o abordajes de acuerdo con nuestros conocimientos previos, creencias y

sentires. Así aparecen temas como “la muerte digna”, “las crisis económicas y quiénes deben pagar ese costo en un Estado social de derecho”, “¿quién controla al poder?”, “el derecho a réplica sobre cuestiones dogmáticas”, “elaborar proyectos de leyes para dar respuestas a anomías”, “advertir cuál es la vigencia sociológica de la Constitución”, que son abordados en los casos planteados.

El trabajo en grupo propuesto a los y las estudiantes, en el que pudieran elegir aquellos casos de su preferencia, llevaba a que el currículo fuera flexible.

En este sentido, para dotar de contenido sustancial (teórico) a los trabajos, consideramos imprescindible el abordaje de la asignatura con una mirada en la interseccionalidad con el derecho internacional de los derechos humanos desde una visión antropocéntrica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2011, junio). La formación docente en ciencias jurídicas, dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 21, 241-257. Universidad Nacional del Centro.
- AA. VV. (2010). *ABP Aprendizaje basado en problemas en la Medicina*. Facultad de Medicina del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH).
- Bejarano M. y Castro L. (2008). *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior*, AAVV, Coord. Escribano y Del Valle, Narcea Ediciones.
- Bidart Campos, G. (2002). *Manual de la Constitución reformada*. T. 1 y 3. Ediar.
- Bonet Sánchez, M. y Pilar Alguacil, M. (2009). Estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del derecho financiero y tributario, en García Añón (Coord.) *Experiencias de innovación en la docencia del derecho*. Universitat de València Edita.
- Burbules, N. (1993). *El diálogo como enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Hispano-Americana.
- (2003). *La fábrica de estudios. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- (2005). Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad [Documento en curso], en Gapel Redcozub, G. (2014), La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(3).
- Cotino Hueso, L.; Sánchez Ferriz, R. y Göran Rollnert, L. (2009). “Materiales y método de innovación docente en derecho constitucional en el grupo piloto de ADE-DERECHO40”, en García Añón (Coord.), *Experiencias de innovación en la docencia del derecho*. Universitat de València Edita.
- Cotino Hueso, L. y Presno Linera, M. (Coords), (2011). *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0*. AAVV, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Clérico, M. L. (2020). El enfoque de género en el derecho constitucional, en Ronconi, L. M. y Ramallo, M. (Coords.), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización*. Cap. X. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho.

- Secretaría de Investigación. Departamento de Publicaciones.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (Coords.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en educación superior*. AAVV, Narcea Ediciones.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes, en Civarolo, M. y Lizarritturri, S. (Comps.), *Didácticas en general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Editorial de la Universidad de Villa María (EDUVIM).
- Gapel Redcozub, G. (2014). La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(3).
- Gothelf, E. (2003). *Planifico, luego improviso [Paper para uso interno en espacios de formación de formadores. Material de la materia]*.
- Herrera, A. y Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Revista Educación, Superior y Sociedad*, 10 (2), 29-52.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas ideológicas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46).
- Jiménez, E. (2000). *Derecho constitucional argentino*. T. I. Ediar.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Manzanares Moya, María (2008). *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior / coord. Escribano y Del Valle*.
- Idioma: español
- Miller, J.; Cayuso, S. y Gelli, A. (1995). *Constitución y Poder Político. Jurisprudencia de la Corte Suprema y técnicas para su interpretación*. T. 1 y 2. Ediar.
- Monzón, L. (2016). Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente. *Voces de la educación*.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.

Fabián Luis Riquert

Perfil académico y profesional: Abogado. Doctor en Derecho por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Docente en la Universidad Atlántida Argentina. Magíster en Derecho Penal por la Universidad de Salamanca. Docente titular de Derecho Constitucional y Práctica Procesal Penal de la UNMDP.

riquertfab@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0001-5497-7659

