

• julio • diciembre • 2026
• ISSN 2007-4700 • e-ISSN 3061-7324
• TERCERA ÉPOCA •

Revista

Penal

MÉXICO

29



INACIPE
Instituto Nacional de Ciencias Penales

INACIPE
ANIVERSARIO
50 1976 • 2026



La enseñanza del derecho penal en crisis: desafíos estructurales y propuestas

*The teaching of criminal law in crisis:
structural challenges and proposals*

• **Luiza Borges-Terra** •

Profesora sustituta interina de Derecho
Penal en la Universidad de Sevilla.

Doctora en Ciencias Jurídicas y Políticas por
la Universidad Pablo de Olavide.

Abogada socia del despacho Terra Advogados
Associados (Brasil y Portugal).

borges@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8579-6703>

La enseñanza del derecho penal en crisis:
desafíos estructurales y propuestas

*The teaching of criminal law in crisis:
structural challenges and proposals*

• Luiza Borges-Terra • Universidad de Sevilla •

Fecha de recepción
15-03-2026

Fecha de aceptación
4-04-2026

Resumen

Este trabajo analiza críticamente la enseñanza del derecho penal en la universidad española y destaca dos deficiencias estructurales: la falta de formación pedagógica del profesorado y la escasa consideración de los conocimientos científicos sobre aprendizaje y memoria. Propone superar la enseñanza basada en la simple transmisión de contenidos mediante un enfoque contextualizado, práctico y orientado al pensamiento crítico. Asimismo, incorpora aportes de la neurociencia que subrayan la relevancia de la comprensión, la atención y el contexto para aprender. Finalmente, sostiene que, ante la inteligencia artificial, la formación jurídica debe priorizar la interpretación, la argumentación y el razonamiento crítico.

Palabras clave

Enseñanza, derecho penal, ciencia, aprendizaje.

Abstract

This study critically analyzes the teaching of criminal law in Spanish universities and highlights two structural deficiencies: the lack of pedagogical training among faculty and the limited regard for scientific insights regarding learning and memory. It proposes moving beyond instruction based on the mere transmission of content toward an approach that is contextualized, practical, and focused on critical thinking. Furthermore, it incorporates findings from neuroscience that underscore the importance of comprehension, attention, and context in the learning process. Finally, it argues that, in the face of artificial intelligence, legal education must prioritize interpretation, argumentation, and critical reasoning.

Keywords

Teaching, criminal law, science, learning.

Sumario

1. Introducción. / 2. La difícil tarea de determinar qué es ser docente en derecho penal. / 3. ¿Por qué recordamos lo que recordamos?: cómo funciona la memoria humana / 4. El esencial para el aprendizaje. / 5. Conclusiones. / 6. Referencias.

1. Introducción

No es nada novedoso afirmar que la docencia en derecho penal requiere ciertos ajustes.¹ Prueba de ello es que, de manera general, el personal docente e investigador en España es constantemente incentivado por las agencias de evaluación a reflexionar sobre distintas formas de ejercer la docencia, promoviendo la búsqueda permanente de innovación. Este impulso responde, en gran medida, a la necesidad de afrontar diversos problemas surgidos de la intersección entre la enseñanza del derecho penal y las transformaciones del contexto educativo actual; a saber, el desarrollo de la inteligencia artificial y de las tecnologías de la información,² las dificultades para conectar con el alumnado y el desafío de preparar adecuadamente a los estudiantes para las exigencias de la práctica profesional una vez finalizada su formación universitaria, entre otros.

Sin embargo, frente a todos estos problemas, para los cuales cada día vemos dife-

rentes propuestas de solución, más o menos válidas o novedosas, en los innumerables congresos de innovación docente hay dos cuestiones que parecen especialmente relevantes antes incluso de hablar de innovación como tal.

La primera es que ningún profesor recibe realmente formación sobre cómo ser docente. Se da por sentado que, por el hecho de haber realizado un doctorado y un largo periodo de investigación, una persona está preparada para enseñar, lo que resulta, cuanto menos, fantasioso o, en el mejor de los casos, ingenuo. La realidad es que, en la mayoría de los casos, no existe “ni la más mínima instrucción”³ sobre cómo ejercer la docencia.

La segunda cuestión es que rara vez se estudia o se tiene en cuenta, como docente, qué puede aportar la ciencia para explicar cómo funciona la memoria y por qué llegamos a aprender algo. Supuestamente eso es extremadamente relevante cuando se pretende enseñar algo. En consecuencia, intentamos crear métodos que faciliten el aprendizaje, que conecten con mayor facilidad con el alumnado o que nos conviertan en mejores

1 A. Dondi, “Problemas metodológicos de la docencia procesal”, *Justicia*, núm. 2, 2017, pp. 108 y ss.

2 O. Mas Torelló y J. Tejada Fernández, *Funciones y competencias de la docencia universitaria*, Madrid, Síntesis, 2013, p. 98.

3 J. Nieva Fenoll, “Algunas consideraciones prácticas sobre los hábitos y carencias en la docencia del Derecho Procesal”, en *Justicia*, núm. 2, 2017, p. 87.

profesores, sin reflexionar realmente sobre esta doble dimensión: cómo ser docente de Derecho penal y cómo funciona, en términos cognitivos, el proceso de aprendizaje.

2. La difícil tarea de determinar qué es ser docente en derecho penal

No es nuestra misión, al inicio de la carrera como docentes, determinar cómo debe ser la docencia. Además de constituir un intento inevitablemente fallido por la falta de experiencia necesaria, también resultaría poco razonable, cuando no presuntuoso, pretender hacerlo sin la formación pedagógica adecuada. Aunque es verdad que nuestro sistema de evaluación de cierta manera nos exige ese tipo de arrogancia o pretensión, cuando, por ejemplo, exige proyectos docentes detallados para plazas de profesor ayudante doctor a quienes, por definición, todavía no han tenido la oportunidad de adquirir una experiencia docente como tal.

Sin embargo, incluso en esta etapa inicial de la carrera académica, hay algunas cuestiones que pueden señalarse críticamente. En primer lugar, parece evidente que la expectativa de que una persona, por el solo hecho de haber realizado una investigación doctoral, sepa automáticamente cómo ejercer la docencia no es algo que sea aceptable.⁴ Sin dudas, la formación investigadora forma parte esencial del profesor en derecho, puesto que es lo que permitirá, además de la producción de conocimiento,⁵ una reflexión crítica sobre los contenidos. Pero empezar como docente

sin que se realice un lineamiento básico sobre cómo comunicar con el alumnado o cómo pasar más asertivamente determinados contenidos es algo problemático sobre lo que no parece estar buscándose una solución. Lógicamente, tras algunos años de docencia, este mismo profesor, si se somete a autocrítica,⁶ mejorará como docente basado en los intentos y equívocos que cometió.

En este contexto, una posible vía para aproximarse al concepto del *docente que queremos* consiste, precisamente, en delimitar aquello que no deseamos, sin tener aquí ningún tipo de pretensión de exhaustividad. Entre ello, claramente, no se puede desear como docente a aquél que se limita a leer un texto o unos apuntes reutilizados del año anterior frente al alumnado; como bien señala Nieva-Fenoll, esa tarea podría realizarla cualquier persona alfabetizada.⁷ Tampoco forma parte propiamente de la función docente incentivar únicamente la memorización de conceptos,⁸ como se exigió por un buen tiempo memorizar la letra de la ley, y todavía desafortunadamente se sigue exigiendo, en ciertos contextos vinculados a la preparación de oposiciones, porque no es así como funciona nuestra memoria, como veremos en el próximo apartado.

En el ámbito específico de la enseñanza del derecho, esta cuestión resulta aún más evidente. Cuando se trata de explicar contenidos con una enorme aplicabilidad práctica, la enseñanza pierde gran parte de su sentido si se encuentra completamente desligada de la

4 O. Mas Torelló y J. Tejada Fernández, *op. cit.*, p. 223.

5 J. Nieva Fenoll, *op. cit.*, p. 89.

6 *Ibidem*, p. 86.

7 *Ibidem*, p. 85.

8 J. Terradillos Basoco, “Sobre el sentido de la enseñanza del Derecho penal”, *Revista General de Derecho Penal*, núm. 4, noviembre, 2005, p. 8.

realidad. No quiere decir, en absoluto, que la función del docente sea limitarse a la práctica como un operador del derecho,⁹ pero ignorar la jurisprudencia o las interpretaciones doctrinales y judiciales de los conceptos jurídicos, incluso aquellas que puedan considerarse discutibles o erróneas desde su punto de vista, impide comprender cómo opera realmente el derecho. Precisamente por ello, el análisis crítico de esas interpretaciones se vuelve imprescindible para fomentar una reflexión jurídica auténtica.

Quizá sea éste un punto central, no se puede ser docente en derecho siendo acrítico.¹⁰ Y una de las formas de hacerlo es poniendo de relieve las cuestiones político-criminales e históricas que llevaron a una determinada norma a ser como es y su construcción.¹¹ No es lo mismo, por ejemplo, estudiar las contribuciones dogmáticas del penalista Edmund Mezger que hacerlo a sabiendas de que el mismo Mezger contribuyó a legitimar el derecho nacionalsocialista.¹² Se trata de conocer, por lo tanto, que algunas de sus afirmaciones están relacionadas con su propio pasado. Por ejemplo, cuando en una de sus primeras contribuciones frente a la caída del régimen nacionalsocialista publica el libro *Modernas orientaciones de la dogmática jurídico-penal*. En éste afirma que en el estudio de la dogmática penal es importante prescindir de la política-criminal,

pero lo hace para negar su propio pasado en el que utilizó la política criminal para legitimar atrocidades.¹³ En suma, el gran aporte del profesor crítico es poder desarrollar y reflexionar críticamente el contenido de la asignatura y así poder contextualizar eso al alumnado, quien luego también deberá investigar por su propia cuenta.

Asimismo, en una interacción entre alumno y un profesor preparado, las clases se van construyendo con las dudas y necesidades del alumnado.¹⁴ Eso quiere decir que la enseñanza no es algo que esté listo o que se dé por hecho, sino algo que está en construcción,¹⁵ y que no se puede admitir que sea un acto activo del profesor y pasivo del receptor.¹⁶

9 Vid. Las consideraciones de G. Quintero Olivares, *La enseñanza del Derecho en la encrucijada*, Cizur Menor, Thomson Reuters, 2010, p. 31.

10 Quintero Olivares, *op. cit.*, p. 31.

11 *Ibidem*, p. 32.

12 Vid. Por todos, F. Muñoz Conde, *Edmund Mezger y el Derecho penal de su tiempo: estudios sobre el derecho penal en el nacionalsocialismo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2003.

13 Señala que “durante mucho tiempo, la Dogmática del Derecho penal ha estado apartada de los intereses jurídico-penales. Su más joven y mundana hermana, la Política criminal, la ha tenido en la sombra. En esto se ha operado recientemente un cambio. Se impone de nuevo una participación más activa en las cuestiones dogmáticas. Quien quiera atender a más profundas relaciones no puede negar que las grandes aportaciones del pensamiento moderno, vinculadas a los nombres de Edmund Husserl, Nicolai Hartmann y Martin Heidegger, encuentran o deben encontrar en el sector dogmático un eco mayor que en la Política criminal, más orientada a las utilidades y necesidades diarias [...], queda sin duda un sector que sólo la Dogmática del Derecho penal puede ocuparse en su totalidad”. E. Mezger, *Modernas orientaciones de la dogmática jurídico-penal*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.

14 J. Nieva Fenoll, *op. cit.*, p. 86.

15 Eso quitaría incluso el carácter científico del Derecho, Vid. J. Nieva Fenoll, *op. cit.*, p. 90.

16 O. Mas Torelló y J. Tejada Fernández, *op. cit.*, p. 223.

Por su parte, esa pequeña aproximación parcial en delimitar lo que es ser docente es irrelevante si no reflexionamos cómo funciona el proceso de aprendizaje. Por ello, pasamos a analizar por qué recordamos lo que recordamos.

3. ¿Por qué recordamos lo que recordamos? Cómo funciona la memoria humana

Cuando pensamos en enseñanza, hablamos también de nuestra capacidad de recordar cosas, de la memoria, de por qué aprendemos y recordamos determinadas cosas, mientras otras son fácilmente olvidadas. Debido a una adaptación evolutiva tenemos memoria a largo plazo.¹⁷ Y la ciencia nos puede explicar que la memoria no sólo está conectada con nuestro pasado, sino con nuestra propia capacidad de aprender en el futuro.¹⁸ Una de las clasificaciones que la comunidad científica utiliza para dividir la memoria humana es memoria inmediata, memorias que duran aproximadamente un minuto o hasta el momento en el que la vas a necesitar (*working memories*) y memorias a largo plazo (memorias que duran de una hora a muchos años).¹⁹

Lo que nos interesa en este estudio es entender un poco más sobre la memoria a largo plazo y sobre cómo el proceso de enseñanza

del derecho penal puede volverse un aprendizaje sin ser limitado en el tiempo. La memoria humana depende de un proceso complejo de almacenaje. Por ejemplo, mientras el móvil te presenta fácilmente el teléfono de tu mejor amigo, tu cerebro probablemente mezclará otras memorias para acceder a esta información y te hará recordar su cara, cómo se han conocido o una buena conversación que han tenido.²⁰

El almacenaje de la información puede darse esencialmente por dos razones, la primera de ellas es la repetición. Recordamos cómo sumar porque hemos repetido este tipo de operaciones matemáticas todos los días desde el primero de primaria. La segunda razón es una excitación emocional que te lleva a dedicar más atención de lo normal; por ejemplo, difícilmente una persona nacida antes del final de los años ochenta no recuerde dónde estaba o qué hacía cuando ocurrieron los atentados a las torres gemelas, en 2001, o dónde se encontraba y qué hacía en el 11-M.

Por su parte, la comunidad científica también nos dice que la excitación nos hace aprender o recordar gracias a la atención que ponemos cuando sentimos algo, así que la memoria sobre algo puede obtener refuerzo, sin que exista un contexto de emociones desde el cual se preste mucha atención y conscientemente se haga un esfuerzo por aprender determinada cosa.²¹ Este esfuerzo tiene que ver con la comprensión, y por ello la accesibilidad del contenido que impartimos es especialmente importante. Sea como fuere, cuando se accede a nuestra memoria inmediata, antes de pasar a la de largo plazo, hay un proceso de consolidación necesario

¹⁷ J. Nieva Fenoll, *A origem da justiça*, Londrina, Thoth, 2025, pp. 81 y ss.

¹⁸ A. Ranpura, "How We Remember, and Why We Forget", *Brain Connection*, 2000, p. 1. https://cccoi.org/i/u/2043019/f/How_We_Remember_and_Why_We_Forget.pdf

¹⁹ A. Ranpura, *op. cit.*, p. 1.

²⁰ *Ibidem*, p. 2.

²¹ *Idem*.

para la transformación de este recuerdo. Si en este periodo existe una distracción, podemos no llegar a aprender.

Por todo ello, está claro para la ciencia que aprenderemos mejor si logramos mantener la atención, si estamos frente un contexto que comprendemos, si algo tiene utilidad (una conexión con el propio instinto de supervivencia) o si algo es relevante emocionalmente.²² Así, no sería erróneo afirmar que la memoria humana se relaciona tanto con las emociones como con el instinto de supervivencia.

Asimismo, la comunidad científica nos explica que el aprendizaje, o este proceso de consolidación de la memoria, tiene conexión con el pensamiento sobre las cosas. Reflexionar sobre lo dicho varias veces nos hace recordarlo con mayor facilidad.²³

Las conclusiones que ofrece la ciencia sobre el funcionamiento de la memoria no son meramente descriptivas, sino que tienen implicaciones directas para la docencia universitaria. Comprender cómo aprendemos permite reflexionar sobre cómo debemos enseñar, especialmente en disciplinas complejas como el derecho penal.

4. El esencial para el aprendizaje

Todo lo anterior, nos puede llevar a reflexionar por qué el alumnado recordará algo o por qué aprenderá derecho penal. También nos puede llevar a otros caminos: ya sabemos que, en líneas generales, tiene que ver con su contexto personal, la atención que presta en

la clase, en el aprendizaje —entre otras cosas aquí puede entrar la presentación del contenido— y la utilidad de la información presentada. Pasamos entonces a verificar algunos puntos que se desprenden del anterior, y pueden contribuir al aprendizaje.

a) La importancia de la accesibilidad del contenido

La comunidad científica ha demostrado que el aprendizaje, el cual también podemos llamar *proceso de consolidación de la memoria*, está vinculado al acto de pensar sobre los contenidos estudiados. Reflexionar reiteradamente sobre una idea facilita su fijación y posterior recuperación en la memoria.²⁴ Asimismo, también se relaciona con la posibilidad de conexión entre el mundo previo del alumnado y el contenido enseñado.²⁵ En este sentido, cuanto más comprensible resulte para el alumnado aquello que explica el profesor, mayores serán las posibilidades de que dicho contenido sea recordado en el futuro. Por ello, puede afirmarse que una de las principales aportaciones de la labor docente consiste precisamente en transformar lo complejo en comprensible, haciendo accesibles conceptos difíciles y facilitando su asociación con el entorno y la experiencia del estudiante.

²² *Ibidem*, p. 3.

²³ D. T. Willingham, “Students remember what they think about”, *American Educator*, vol. 27, núm. 2., 2003, p. 39.

²⁴ D. T. Willingham, *op. cit.*, p. 39.

²⁵ Justamente por ello, muchas técnicas de gamificación están ganando espacio en la enseñanza del derecho penal. *Vid.* A. Saeler, “Reacting to the past games in the Criminal Justice Classroom”, *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 37, núm. 1, 2024, pp. 20–29. <https://doi.org/10.1080/10511253.2024.2346201>

Asimismo, resulta imprescindible tener en cuenta la diversidad de perfiles que acceden al grado en derecho. Las diferencias de edad, de trayectorias educativas, de idiomas, y de procesos de adaptación al contenido influyen en la forma en que cada estudiante asimila el conocimiento.²⁶ En este sentido, distintos perfiles aprenden de manera diferente; por ejemplo, una persona con dislexia puede beneficiarse especialmente de una mayor presencia de explicaciones orales y de estrategias pedagógicas adaptadas.

b) El derecho penal no puede ser una disciplina imparcial

Por todo lo anterior, es necesario repensar críticamente el modelo educativo predominante en la universidad, especialmente en el ámbito del derecho. Nuestro sistema ha privilegiado el aprendizaje basado en la acumulación de información, algo que carece de sentido, más en tiempos de inteligencia artificial, en los que la máquina siempre recordará mejor que cualquier persona.²⁷ El verdadero valor profesional del jurista del futuro —y

del docente que lo forma— estará en saber incentivarlo a improvisar y a tener nuevas ideas. Formar estudiantes capaces de pensar creativa y críticamente es, por tanto, no sólo un desafío pedagógico, sino una condición para que la enseñanza jurídica siga siendo relevante en un mundo donde los datos son accesibles para cualquiera.

Para ello es necesario recordar que el derecho penal es una disciplina que depende no sólo de la dogmática sistematizada,²⁸ sino también del juicio valorativo, y que carece de sentido cuando se quita de su contexto histórico y cultural.²⁹ En otras palabras, tiene una condición humanística. Eso es relevante porque para ser creativo en el ámbito del derecho —improvisar, tener nuevas ideas— es necesario tener contacto y conocerlo desde diferentes perspectivas. Eso parte de una idea obvia: no se puede criticar o cambiar aquello que no se conoce.

Es necesario salir de lo que nos asola en la carrera de derecho hace tiempo: el proceso de simplificación de lo que uno memoriza como objeto del examen.³⁰ Eso no será útil para la vida profesional futura del alumno, puesto que la inteligencia artificial le brindará esa información rápidamente. Y dicha información sólo tendrá relevancia si está dotada de un contexto humanístico y crítico donde pueda utilizarla con creatividad y reflexión.

²⁶ B. S. Jiménez-Gómez, “Cómo mejorar la accesibilidad del alumnado a los contenidos del grado en derecho. Ejemplo de un tema de la asignatura de Derecho de los Mercados Financieros”, *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DiPr*, Zaragoza, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2024, p. 79.

²⁷ Z. I. Esteves Fajardo, M. A. Cevallos Gamboa, M. V. Herrera Valdivieso y J. P. Muñoz Muriello, “Cómo impacta la inteligencia artificial en la educación”, *Reciamuc*, vol. 8, núm. 1, enero de 2024, pp. 62-70. DOI:10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.62-70

²⁸ J. Terradillos Basoco, “Sobre el sentido de la enseñanza del Derecho penal”, *Revista General de Derecho Penal*, núm. 4, noviembre, 2005, p. 8.

²⁹ G. Quintero Olivares, *La enseñanza del Derecho en la encrucijada*, Cizur Menor, Thomson Reuters, p. 131.

³⁰ G. Quintero Olivares, *op. cit.*, p. 131.

Por ejemplo, conocer el concepto de *ignorancia deliberada* —fácilmente aportado por la inteligencia artificial— no es algo que pueda contribuir para una argumentación jurídica si en dicho caso debe ser aplicada o no. Lo que puede realmente ser efectivo en la argumentación que forma parte de la labor de un jurista es defender o criticar su aplicación, entendiendo que conductas merecedoras de pena quedarían impunes si no las aplicamos o, por su parte, si entendemos que es una institución criticable, porque se asemeja demasiado a una forma de imputación objetiva que no tenemos en nuestro ordenamiento.³¹ Con este ejemplo, lo que queremos señalar es que nos parece relevante que el profesor pueda aportar una enseñanza crítica y humanista que enseñe al alumno a razonar. A nuestro modo de entender, lo peor que puede pasar a un jurista es no tener capacidad de elaboración crítica. Todo ello remarca que el derecho no puede ser considerado una disciplina imparcial.

5. Conclusiones

Por lo tanto, repensar la enseñanza del derecho penal exige cuestionar el propio sistema. Por un lado, abandonamos la idea de que todo investigador sabe, naturalmente, enseñar. Pero, para que se abandone dicha idea es necesario también comprender qué

se espera del profesorado. Y para que sea útil debemos reconocer que la docencia universitaria no puede reducirse a la mera transmisión de información ni a la repetición acrítica de conceptos dogmáticos. Si algo nos puede enseñar tanto la experiencia docente como los avances de la ciencia es que el aprendizaje en derecho depende de la comprensión, de la capacidad de reflexión y de la conexión entre los contenidos jurídicos y su contexto histórico, político-criminal y social.

En un momento en el que el acceso a la información es cada vez más inmediato, el verdadero desafío de la enseñanza jurídica no consiste en formar estudiantes que memoricen normas o conceptos, sino juristas capaces de interpretar, cuestionar y argumentar críticamente. Sólo así la docencia del derecho penal podrá seguir cumpliendo su función formativa en un contexto académico y profesional marcado por profundas transformaciones tecnológicas.

Así, el valor diferencial del jurista del futuro residirá en su capacidad de análisis, improvisación y creatividad, competencias que sólo pueden desarrollarse desde una formación humanística, contextual e históricamente situada. El derecho no es sólo dogmática sistematizada, sino también juicio valorativo y reflexión crítica. Por ello, no basta con conocer conceptos, sino que es necesario saber problematizarlos, defender, o cuestionar su aplicación, y comprender sus implicaciones en el sistema jurídico desde una perspectiva humanística. En definitiva, la enseñanza debe orientarse a formar juristas capaces de razonar críticamente, pues la ausencia de capacidad de elaboración crítica constituye, hoy más que nunca, su mayor riesgo profesional.

³¹ Vid. L. Borges Terra, “La Ignorancia Deliberada en España: un pasado olvidado y un presente sin demasiada deliberación”, *Revista Ius Criminale*, núm. 3, octubre, 2025, p. 187. <https://doi.org/10.69592/3045-6681-N3-MA-YO-OCTUBRE-2025-ART-7>

6. Referencias

- BORGES TERRA, L., “La Ignorancia Deliberada en España: un pasado olvidado y un presente sin demasiada deliberación”, *Revista Ius Criminale*, núm. 3, octubre, 2025, p. 28. <https://doi.org/10.69592/3045-6681-N3-MAYO-OCTUBRE-2025-ART-7>
- CHÁVEZ GRANIZO, G. P., J. K. CASTRO GAME, M. A. IBARRA MARTÍNEZ y Y. F. TOBAR FLORES, “La Inteligencia Artificial en la educación superior: oportunidades y amenazas”, *Reciamuc*, vol. 8, núm. 1, enero de 2024, pp. 71-79. DOI:10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.71-79
- DONDI, A., “Problemas metodológicos de la docencia procesal”, *Justicia*, núm. 2, 2017.
- ESTEVEZ FAJARDO, Z. I., M. A. CEVALLOS GAMBOA, M. V. HERRERA VALDIVIESO, y J. P. MUÑOZ MURILLO, “Cómo impacta la inteligencia artificial en la educación”, *Reciamuc*, vol. 8, núm. 1, enero de 2024, pp. 62-70. DOI:10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.62-70
- JIMÉNEZ-GÓMEZ, B. S., “Cómo mejorar la accesibilidad del alumnado a los contenidos del grado en derecho. Ejemplo de un tema de la asignatura de Derecho de los mercados financieros”, *I Congreso Internacional de calidad e innovación docente universitaria Millennium DiPr*, Zaragoza, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2024.
- MAS TORELLÓ, O. y TEJADA FERNÁNDEZ, J., *Funciones y competencias de la docencia universitaria*, Madrid, Síntesis, 2013.
- MEZGER, E. *Modernas orientaciones de la dogmática jurídico-penal*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.
- L. CONDE, F. *Edmund Mezger y el Derecho penal de su tiempo: estudios sobre el derecho penal en el nacionalsocialismo*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2003.
- NIEVA FENOLL, J., “Algunas consideraciones prácticas sobre los hábitos y carencias en la docencia del Derecho Procesal”, *Justicia*, núm. 2, 2017.
- NIEVA FENOLL, J., *A origem da justiça*, Londrina, Thoth, 2025.
- QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada*, Cizur Menor, Thomson Reuters, 2010.
- RANPURA, A. “How We Remember, and Why We Forget”, *Brain Connection*, 2000.
- SAELER, A. «Reacting to the past games in the Criminal Justice Classroom», en *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 37, núm. 1, 2024, pp. 20–29. <https://doi.org/10.1080/10511253.2024.2346201>
- TERRADILLOS BASOCO, J., “Sobre el sentido de la enseñanza del Derecho penal”, *Revista General de Derecho Penal*, núm. 4, noviembre, 2005.
- WILLINGHAM, D. T., “Students remember what they think about”, *American Educator*, vol. 27, núm. 2, 2003.