

SOBRE EL USO DEL MÉTODO INDUCTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (PENAL)¹

ELENA ÍÑIGO

Profesora Contratada-doctora. Área de Derecho Penal

einigo@unav.es

PABLO SÁNCHEZ-OSTIZ

Catedrático de Derecho Penal

pablosostiz@unav.es

Universidad de Navarra

Resumen: El trabajo analiza la incidencia de una metodología docente basada en la resolución de casos prácticos en materias de Derecho (parte general: Teoría General del Delito). Los autores han elaborado materiales docentes adaptados al contenido y competencias de la asignatura. Existe versión editada en papel, en formato libro, como también materiales de carácter complementario en Red. Dichos materiales se basan en una ordenación de casos con arreglo a un sistema (el de la teoría del delito), de progresiva dificultad, y su exposición en las clases puede conceptuarse como método de base inductiva. En opinión de los autores, docentes de la asignatura, un método inductivo ofrece algunas ventajas para el aprendizaje y la adquisición de competencias por los estudiantes.

Abstract: This paper analyzes the impact of a teaching methodology based on the resolution of cases for Law courses (the named “general part: General Theory of Crime”). The authors have developed teaching materials appropriate to the content and skills of the subject. Edited version exists on paper, in book form, as well as complementary materials in Network. These materials are based on a case sequence under one system (the theory of crime) of progressive difficulty, and the exposure in the classroom can be conceptualized as an inductive method. In the opinion of the authors, and in their experience as teachers of the subject, an inductive method offers some advantages for learning and the acquisition of skills by students.

Palabras clave: Derecho penal, método inductivo, Delictum, materiales docentes, aproximación inductiva, libro de casos.

Keywords: Criminal law, inductive method, Delictum, teaching materials, inductive approach, Cases and Materials.

¹ Versión ampliada de la comunicación expuesta en el I Congreso Nacional de Innovación Docente en Derecho penal (Universidad de Murcia, 13-15 de marzo de 2013). Los autores forman parte del *Proyecto de innovación docente* «El método del caso para su aplicación en los primeros cursos del Grado en Derecho», aprobado por el Rectorado de la Universidad de Navarra para el curso 2011-2012 y finalizado en agosto de 2012

Sumario: 1. Introducción; 2. Los materiales docentes; 3. El desarrollo de las clases y procedimientos de evaluación; 4. Valoración; 5. Conclusiones; 6. Bibliografía.

1. Introducción

Ha sido tradicional en las Facultades de Derecho españolas el recurso a la explicación de las asignaturas desde los principios generales, para luego aplicarlos en casos prácticos. Ello conduce al predominio de la lección magistral como método para transmitir los contenidos de las normas jurídicas a *memorizar*, que se traslada a continuación a los casos a *resolver*, y a un modelo de estudiante del que nos acostumbramos a no exigir actitudes activas, opinión, juicio crítico, soluciones². Los actuales requerimientos tanto sociales como de las orientaciones del EEES han supuesto que, sin abandonar la lección magistral como vía de enseñanza, se preste especial interés al aprendizaje activo por parte del alumno. Así, se pretende lograr no sólo la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de determinadas capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que hagan posible el buen desarrollo profesional del alumno.

En nuestra experiencia en la asignatura de *Teoría General del Delito* hemos ido introduciendo diversas innovaciones metodológicas y didácticas, que difieren en cierta manera del estilo de la lección magistral y lo aproximan al de una «clase práctica» (si es que puede hablarse de un estilo de clase práctica definido y claro). Dichas innovaciones responden a lo propio del método inductivo (basado en la extracción de principios y conceptos generales a partir de problemas y casos singulares), frente al deductivo (basado en la derivación de consecuencias concretas desde premisas generales, o de la aplicación de conceptos abstractos previamente adquiridos a casos planteados a continuación). La implantación de dicha metodología docente pasa por contar con materiales docentes idóneos. En nuestro caso, se ha plasmado en la reciente publicación en formato libro³.

Si nos hemos decidido a publicar este trabajo es porque puede ser de interés unir los esfuerzos a los de muchos otros colegas que vienen ejerciendo su docencia con rigor desde hace años. En este trabajo no pretendemos más que dar a conocer una experiencia, ya constatada, sobre la implantación de este estilo metodológico y describir los materiales didácticos elaborados por los docentes del área de Derecho penal de la Universidad de Navarra. Para lo cual, se comienza con una descripción de dichos materiales, tanto de la versión en papel, como en Red (II), se continúa con la descripción de cómo se emplean en el desarrollo de las clases de la asignatura y cómo se evalúa (III), para concluir exponiendo nuestra valoración y su justificación (IV).

² Cfr. el diagnóstico en PÉREZ LLEDÓ (2002), “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, en LAPORTA (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), pp. 200-202.

³ SÁNCHEZ-OSTIZ/ÍÑIGO CORROZA (2013): “Delictum 2.0 Materiales para clases prácticas de introducción a la Teoría general del delito”, Editorial Thomson-Reuters-Aranzadi, Pamplona, 304 págs. En la elaboración de dicha obra han colaborado Justo Balmaceda Quirós, Beatriz Goena Vives, Constanza Di Piero y Ronald Vílchez Chinchayán, doctorandos del Área de Derecho penal de la Universidad de Navarra.

2. Los materiales docentes

1. La asignatura de «Teoría General del Delito» (también conocida –sobre todo, tradicionalmente– como «Derecho penal. Parte general», aunque ésta suele incluir más contenidos y no sólo la sección más clásica y amplia de teoría del delito⁴) tiene por objeto el estudio de las estructuras de atribución de responsabilidad a un agente por su conducta delictiva. Incluye el estudio y manejo de conceptos como acción, tipicidad, antijuricidad, culpabilidad y punibilidad, según el esquema que, proveniente de la ciencia penal alemana, se ha extendido en las universidades españolas⁵. El estudio de esta materia, por tanto, suele deslindarse del de los delitos en particular (“Derecho penal. Parte especial”, en terminología tradicional) y de la “Teoría de la pena”. No se tratará ahora, más allá de lo imprescindible, de los contenidos de estas asignaturas, sino de su docencia.

La división del curso académico en dos cuatrimestres –habitual pero no única en muchas universidades españolas– influye también en el planteamiento de la asignatura: la de «Teoría General del Delito» ocupa un cuatrimestre, lo que obliga a limitar el tiempo dedicado a cada parte del programa tradicional de la asignatura. Hemos procedido a dividir la asignatura en 14 unidades temáticas, correspondientes con las 14/15 semanas lectivas del cuatrimestre. A su vez, la asignatura va precedida de otra de carácter introductorio y seguida de la referida a los delitos en particular.

Los profesores de la asignatura decidimos preparar materiales docentes propios⁶, adaptados a las circunstancias temporales y de evaluación. Los denominamos «*Delictum 2.0*»⁷. Estos materiales se han venido ofreciendo durante 10 años a los estudiantes en edición impresa con esa denominación. Hasta ahora la edición impresa se realizaba para cada curso, en una sencilla impresión en fotocopias, con un total aproximado de 380 páginas. Los estudiantes contaban con un ejemplar desde el comienzo de la asignatura. En la actualidad dichos materiales, mejorados y perfeccionados, han sido publicados por la editorial Thomson Reuters-Aranzadi, con contenidos y secciones que ahora se describen (párr. 3). Además, existe disponible la versión en Red, con la misma denominación, según se describe *infra* (párr. 4). Dicha publicación no pretende sustituir

⁴ En nuestro caso, la asignatura denominada «Teoría General del Delito» presupone otra de carácter introductorio («Concepto y Fundamentos de Derecho penal») en la que se sitúan algunos contenidos que se requieren para adentrarse en la teoría del delito: así, una introducción histórica, la clasificación de las diversas modalidades de tipos, los elementos accidentales (circunstancias modificativas de la responsabilidad, según la clasificación legal española de atenuantes y agravantes), la teoría de los concursos (de normas y de delitos), así como las reglas (del régimen legal español) de determinación de las penas.

⁵ Sobre la relevancia de los contenidos de esta materia en virtud de su ordenación sistemática por la doctrina alemana, cfr. FLETCHER (2000): “Rethinking Criminal Law”, New York, p. XXII.

⁶ Sobre estos materiales, en sus versiones iniciales, cfr. CARREÑO/AZCONA/ÍNIGO/PÉREZ/SÁNCHEZ-OSTIZ, “Teaching Law as we do it with Chemistry”, comunicación presentada en la *International Technology, Education and Development Conference (INTED 2007)*, Valencia, 7-9 de marzo de 2007.

⁷ El recurso a la expresión latina “*Delictum*” tiene por objeto identificar fácilmente su objeto y asociarlos mentalmente a la asignatura: es decir, designa de manera rápida el objeto de estudio así como los instrumentos empleados en Teoría General del Delito. Se corresponde, por tanto, con la diferencia entre objeto del lenguaje (teoría del delito) y metalenguaje (*delictum*). Lo cual tiene diversas utilidades: poder ubicarla en la Red, abreviar la denominación, facilitar su retención en la memoria. Semejantes denominaciones empleamos para las otras asignaturas: en «Concepto y Fundamentos de Derecho penal» (*Iuspoenale 1.0*, también en Red), en “El Sistema Penal Español: Los Delitos” (*Crimina 3.0*, asimismo en Red: cfr. ÍNIGO/CARREÑO, “The Crime-Case Methode”, comunicación presentada en la *International Technology, Education and Development Conference INTED 2009*, Valencia, 9-11 de marzo de 2009, en *Proceedings of INTED2009 Conference*) y en la optativa de «Derecho Penal Económico» (*Pecuniaolet 4.0*, en proyecto). Los materiales se encuentran disponibles en <http://www.unav.es/penal/>, de acceso abierto.

a los manuales tradicionales, sino sólo servir como herramienta de trabajo para profesores y alumnos.

En la edición impresa, cada lección comienza con una recomendación de los temas que conviene estudiar en un manual de la asignatura de manera detallada⁸. A esto sigue una breve introducción de la materia, precedida de una cuestión o pregunta principal («¿Qué ha pasado?», «¿Qué has hecho?», «¿Quién ha sido?», etc.). Seguidamente, la exposición de un primer caso que, salvo alguna excepción, ha sido objeto de enjuiciamiento por los tribunales⁹: los hechos y la solución que los docentes proponemos¹⁰. La solución sigue un modelo uniforme de análisis que responde a la estructura del sistema de la teoría jurídica del delito: conducta, tipicidad (objetiva y subjetiva), antijuricidad, culpabilidad y punibilidad. Sigue una nueva explicación (breve) que enlaza el primer caso con un segundo y un tercero, que vienen a ser variantes y complicaciones sobre la estructura básica, contenida en el primero de los expuestos. Cierra la exposición una consideración final, que da paso a otras secciones.

Estas secciones adicionales buscan aportar información o ayudan a autoevaluarse al estudiante. Así, la sección «Inténtelo usted mismo» expone un caso adicional¹¹, con alguna cuestión ya formulada para dirigir el trabajo de resolución por el estudiante¹². Después, la sección sobre el Derecho angloamericano va dirigida a exponer con carácter básico las nociones claves de dicho sistema penal. Y la sección «para seguir trabajando» presenta aproximadamente 10 casos más para cada tema¹³, algunos de ellos resueltos ya en la Red y otros sin resolver¹⁴. Cada tema concluye con unos ejercicios de autoevaluación: cuáles son los conceptos más importantes de la lección, preguntas claves para su comprensión, así como unos ejercicios de test (estos, sólo en Red). Se incluye además una breve mención de obras de referencia: pocas, pero seleccionadas según se trate de monografías, obras para adentrarse y obras para profundizar. Cada lección se cierra con un cuadro sinóptico de los contenidos¹⁵. El conjunto ofrece además

⁸ Una descripción para el usuario de la publicación se aporta en SÁNCHEZ-OSTIZ/ÍÑIGO CORROZA (2013), “Delictum 2.0”, pp. XIX-XXI.

⁹ Los casos llevan numeración significativa, que apela al tema y sección respectivos: así, el C.11 corresponde al tema 1, sección 1; C.43, al tema 4, sección 3 (siendo C, «caso»). Además, con el fin de facilitar la memorización del supuesto y las estructuras en él implicadas, cada caso va precedido de una denominación, basada en el nombre del procesado, la ciudad de los hechos u otras circunstancias.

¹⁰ Partidario de centrarse en casos reales de la jurisprudencia, MARTÍNEZ PUJALTE (2000), “Enseñanza jurídica e interpretación: Bases para una revisión de la metodología didáctica del Derecho”, *La Ley*, 2000-3, p. 1651.

¹¹ Suele ir numerado como caso 4: es decir, como sección 4 de cada tema. Así, los C.14, C.24, C.34, etc., indican siempre los casos de la sección «inténtelo usted mismo».

¹² De dicho caso se ofrece en Red la solución, para que el estudiante, si lo desea, pueda confrontar su solución con la que se propone por los docentes. Un código QR en la tapa del libro da acceso rápido a la versión en Red en donde se halla la solución.

¹³ Que llevan la numeración C.15-C.19, C.25-C.29, C.35-C.39, etc. La ordenación de los materiales es por tanto la propia de un sistema en el que la numeración plasma un conjunto decimal de elementos (cfr. *supra*, nota 9).

¹⁴ Con el tiempo, se pretende ir ofreciendo en la Red cada vez más casos resueltos, de modo que el potencial pedagógico de estos materiales puede ser enorme, sin sobrecargar la extensión y precio de los materiales impresos.

¹⁵ A propósito de dichas sinopsis, a modo de mapas conceptuales, cabe expresar lo siguiente: el de cada tema se remite a un esquema o sinopsis general (sinopsis 0), que constituye la clave de toda la asignatura. Esta sinopsis básica o cero (0), constituye la representación del «mapa» total de la asignatura, al que remiten todas y cada una de las sinopsis, como ampliaciones de los términos singulares. Hay que reconocer que dicha sinopsis 0 debe mucho a la denominada «tabla periódica de los elementos» empleada en Química. También como en Química, la sinopsis 0 va impresa en papel separado del texto encuadernado, con el fin de poder tenerla siempre a la vista. Se pretende así llegar a interiorizar el orden de la asignatura. Dicho orden es una garantía de corrección formal, como mínimo, en la resolución de los casos. Quienes esto escriben pueden constatar que la utilización de una sinopsis general de la asignatura permite localizar rápidamente las categorías en el mapa conceptual de la asignatura y se ha mostrado por eso mismo como una gran ayuda en la docencia y el estudio.

información sucinta sobre la legislación aplicable¹⁶ y un glosario de términos relevantes¹⁷.

Mención aparte merecen las denominadas «notas técnicas». Puesto que lo ya descrito se basa en una progresiva descripción de las estructuras de atribución de responsabilidad, sobre la base de casos, es preciso contar con el conocimiento de las instituciones¹⁸. Se entiende aquí por instituciones el contenido de los conceptos elaborados por la doctrina. Su exposición sistemática es característica de los manuales y tratados al uso para Derecho en la universidad española. Puesto que no es posible dar una respuesta seria y coherente a un caso sin conocimiento de las instituciones, es preciso conocerlas; más aún, dominarlas. Para aportar al estudiante estos conocimientos, *Delictum* contiene una serie de 50 notas técnicas. Estas se caracterizan por ser una exposición en espacio limitado (aproximadamente 1200 palabras, en dos páginas cada nota)¹⁹. Su estudio semanal supone una carga relativamente asequible, puesto que equivalen a 3 ó 4 notas por lección, es decir, otras tantas notas por semana. Equivalen a los temas que son objeto del examen final de la asignatura (cfr. *infra*, III). La inclusión de preguntas, de casos, de test de autoevaluación aproximan al alumno a la materia, pero desde el caso, desde el problema concreto a la teoría, a la formulación de los conceptos generales²⁰.

Delictum está disponible también en Red, con el formato propio de una web-site²¹. Dicha versión permite ampliar los contenidos disponibles, muy superiores a los de la versión impresa²². Así, en concreto, en Red se ofrecen más casos resueltos, así como materiales de apoyo al estudio. Esta versión permite ir ampliando los materiales para el estudio personal y necesaria preparación de las clases, sin sobrecargar el volumen de la edición impresa. Cumple una función semejante a la de guías de problemas resueltos que ya existen en otras asignaturas. Desde 2007 se encuentra disponible como OpenCourseWare²³, protegida bajo la licencia propia de las Creative Commons²⁴. Lo

¹⁶ Se trata del código penal español (1995), arts. 1-31. Dichos preceptos aparecen en las contraportadas de la edición impresa, a modo de un siempre presente instrumental que el estudiante puede utilizar. Puesto que el objeto de la asignatura es el conjunto de las estructuras de atribución de responsabilidad al agente por el delito, los preceptos del código penal son condición necesaria (puesto que rige el denominado principio de legalidad), pero no suficiente. Así, hay estructuras que no han sido plasmadas expresamente en la legislación; y preceptos del código penal que no plasman estructura alguna de imputación.

¹⁷ Ordenados alfabéticamente, los términos del glosario facilitan la búsqueda rápida, la definición inmediata (escasas líneas) y la localización en la sección respectiva de *Delictum* (puesto que aportan el número de sección en que se trata de manera principal el concepto). Puesto que es preciso contar siempre, a la hora de resolver cualquier caso, con las categorías y conceptos de todas las secciones, es muy frecuente mencionar conceptos que todavía no han sido objeto de explicación, sino que lo serán más adelante, en semanas posteriores: el estudiante cuenta con la ayuda del glosario para avanzar personalmente.

¹⁸ El origen de tal denominación parece hallarse en las *Instituta* de Gayo, a diferencia del *Digesto*, que recoge las posiciones de los juriconsultos. Desde entonces, el orden y sistemática de la exposición ha determinado las de los códigos de Derecho privado (persona, propiedad y otros derechos reales, obligaciones y contratos, familia y sucesiones).

¹⁹ Van numeradas también de manera significativa: N.13 indica que se trata de la nota técnica 3 del tema 1; y N.62, de la nota técnica 2 del tema 6. Esta numeración permite insertar en su lugar respectivo nuevas notas. De este modo, podría llegarse a contar por ejemplo con 140 notas (10 por cada una de las 14 lecciones), pero al estar escritas cada una de ellas con cierta autonomía, puede desvincularse con conjunto y seleccionar las que el profesor estime oportuno. Así, aunque se llegue a ofrecer todas en Red, para alumnos de Grado bastaría con 50, las que el docente seleccione.

²⁰ Los materiales se encuentran disponibles en <http://www.unav.es/penal/delictum/>. Por razones editoriales, los casos resueltos así como las sinopsis publicados en la versión papel no se encuentran completos en la Red, mientras que en ésta se hallan muchos casos que no se publican en papel. Ambas versiones son complementarias.

²¹ Accesible en <http://www.unav.es/penal/delictum/>

²² Cfr. lo afirmado *supra*, en nota 20.

²³ Accesible desde 2006 en <http://www.unav.es/ocw/dpenal2/default.html> También desde el portal [http://ocw.universia.net/es/asignatura/240/derecho-penal-ii-\[2006-07\]-\(ocw-universidad-navarra/](http://ocw.universia.net/es/asignatura/240/derecho-penal-ii-[2006-07]-(ocw-universidad-navarra))

cual ha permitido una difusión de los materiales más allá del grupo de los alumnos presenciales. La versión en Red permitiría crear un blog sobre la materia o seleccionar noticias relevantes. Aunque no descartamos ofrecer, en un futuro próximo, contenidos en vídeo y/o audio, de momento hemos preferido limitarla a los contenidos que sean de ayuda directa al estudio de la teoría del delito. Como puede apreciarse fácilmente, la publicación en Red permite actualizaciones, correcciones, etc., que resultarían difíciles en versión impresa. Y puesto que los instrumentos técnicos lo hacen posible, no descartamos la creación y configuración de una aplicación informática del tipo iOS o Android para su uso en tablets y smartphones.

Estos materiales han sido preparados en función de las peculiaridades de la materia que compone el programa de la asignatura. En concreto, se trata de una materia dotada de alto contenido sistemático muy elaborado por la doctrina penal continental desde finales del s. XIX. Lo cual facilita el trabajo de su ordenación sistemática. En otras asignaturas, menos elaboradas sistemáticamente por la doctrina, los autores hemos de elaborar el orden interno de los contenidos de manera que quede más en evidencia su ubicación y secuencia²⁵. Además, como objetivo propuesto está el de que los alumnos sean capaces de argumentar la solución de casos, por lo que es preciso enfrentarse reiteradamente a supuestos de hecho hasta adquirir la destreza de su solución²⁶. Puede decirse que en esta materia, el método adoptado ha venido en cierto modo determinado por el objeto, y el objeto a su vez ha resultado determinado por el método.

3. El desarrollo de las clases y procedimientos de evaluación

Una de las finalidades que buscamos con la presentación de *Delictum* en edición impresa era poder emplearlo en las clases como texto de trabajo. Y así ha sido utilizado, durante años: primero, en edición privada (fotocopias); y ahora, en edición comercial. Es más, contar con material impreso ha permitido hacer de las clases sesiones de *trabajo conjunto* entre profesor y estudiantes. En nuestro caso, las clases se distribuyen en dos sesiones de 45 minutos continuadas (dos clases semanales de 90 minutos). Esto permite abordar con cierta amplitud un caso o grupo de casos (de cada caso no es preciso descender a todos los detalles, sino que se procede según se estime oportuno). En concreto, la dinámica seguida ha sido la de comenzar planteando un caso y su ubicación en el planteamiento conjunto de la teoría del delito²⁷. A continuación, se expone la estructura básica de atribución de responsabilidad (por ejemplo, el dolo y su contenido). Vienen después los dos casos siguientes de cada tema²⁸. La primera sesión (horas 1 y 2 de las 4 semanales) permite habitualmente exponer los tres casos y sacar a

²⁴ Véase <http://creativecommons.org/>

²⁵ Es posible que *Delictum* se asemeje más a una obra del estilo *Cases and Materials* del entorno angloamericano (cfr. PÉREZ LLEDÓ (2002): *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6, p. 222. Es posible. Lo que sí podemos afirmar es que, por su estructuración y disposición, se asemeja a las obras preparadas en ese mismo ámbito para iniciarse en el estudio de disciplinas como Química o Física.

²⁶ Como expresan los autores, *Delictum 2.0* es deudor de dos obras en las que no sólo hay inspiración sino también y sobre todo magisterio de contenidos y modos de explicar. Se trata de SILVA SÁNCHEZ/BALDÓ LAVILLA/CORCOY BIDASOLO (1997): "Casos de la jurisprudencia penal con comentarios doctrinales. Parte general", 2.ª ed., J.M. Bosch, Barcelona, (de donde provienen muchos casos planteados en *Delictum* y no pocas propuestas doctrinales) y de HRUSCHKA (1998), "Strafrecht nach logisch-analytischer Methode", 2.ª ed., Walter de Gruyter, Berlín, Nueva York.

²⁷ Gracias a la situación en la sinopsis 0: cfr. *supra*, nota 15.

²⁸ Dado que los casos se designan con numeración significativa (cfr. *supra*, nota 9), se comienza por el C.51, por ejemplo; para continuar con C.52 y C.53, destacando las diferencias entre ellos.

la luz las estructuras comunes y diferenciales de cada caso. No se dedica la clase en cambio a exponer aquellos contenidos que están redactados y publicados a modo de explicaciones, como tampoco de las notas técnicas. La clase va dirigida a la exposición de casos, sus soluciones y las estructuras propias de cada uno. La segunda sesión (horas 3 y 4 de cada semana) va dirigida a situar las estructuras de los casos ya resueltos en la sinopsis de cada tema. Es el momento de pasar *de la solución tópica de los casos a la exposición doctrinal*, es decir, a ascender *desde las estructuras de los casos a la sistemática*. Para conseguirlo es preciso que los alumnos hayan estudiado previamente la materia y por eso es importante tener unos materiales asequibles para los alumnos en cuanto a extensión y profundidad. Estos materiales no pretenden sustituir a un manual al uso, sino que introducen al alumno en la tarea de enfrentarse a la solución de los casos, con la necesaria formación previa en instituciones.

El contenido y ordenación de cada uno de los temas en la edición impresa es tal que facilitan el estudio personal: cada caso va precedido, seguido y enlazado por explicaciones. Lo cual hace posible hacerse cargo de los diversos temas implicados. Además, en la explicaciones de las sesiones de clase no se abunda en todos y cada uno de los problemas o instituciones afectados, sino sólo en los que convenga en cada caso. En cambio, en el estudio personal, la explicación completa de cada caso permite la comprensión. A esto conduce también el estudio de las notas técnicas. Simplificando podría afirmar un estudiante que las notas técnicas son la teoría y los casos, la práctica. De ser así, entonces estas clases son prácticas. Y entonces la enseñanza se estructura mediante clases de tal carácter²⁹.

El uso combinado de las ediciones impresa (que maneja el estudiante en clase) y en Red (que complementa a aquélla) permiten un uso simultáneo por el docente en las sesiones de clase. Así, en concreto, el uso de la pizarra tradicional se puede combinar con la proyección de algunos contenidos de la versión en Red de *Delictum*, mediante su proyección en pantalla. Lo cual multiplica las posibilidades de comunicación y trabajo en común, debido a la facilidad de localizar los contenidos (puesto que cada sección tiene un número significativo). De nuevo aquí se pone de manifiesto que la comprensión adecuada de las categorías de cada tema sólo es posible si se tiene a la vista el conjunto de la asignatura, lo cual por razones obvias no es fácil de conseguir hasta el final. Para superar esta dificultad, ya tempranamente comenzamos a emplear la sinopsis 0 y otros recursos, como el glosario (que cumple además funciones de índice alfabético de conceptos), la numeración significativa, remisiones internas... El conjunto en la actualidad permite una rápida búsqueda de cualquier concepto, que se expone brevemente.

Por lo demás, la participación del estudiante en las sesiones de clase se torna imprescindible, pero es a la vez fácilmente alcanzable pues el manejo de los casos y textos invita a plantearse cuestiones³⁰.

²⁹ Clases prácticas que, en opinión de MARTÍNEZ PUJALTE (2000), *La Ley*, 2000-3, p. 1651, «han de constituir la columna vertebral en la enseñanza de las disciplinas jurídicas». Sin embargo, hay que relativizar dicha exigencia, pues no contamos con un paradigma único de «clase práctica».

³⁰ Cfr. MARTÍNEZ PUJALTE (2000), *La Ley*, 2000-3, p. 1650.

La asignatura se completa con el método de evaluación de los estudiantes. Dicho método se centra en dos fuentes de valoración. Por una parte, la realización de tres casos: consiste en la redacción de la solución a un caso, durante una sesión de dos horas, que se entrega al concluir; dicho dictamen es corregido y entregado al estudiante con la calificación y observaciones dirigidas a la mejora de su trabajo. El valor total de los tres dictámenes es del 30 %³¹. Los casos que son sometidos a estudio por los estudiantes provienen de los que se ofrecen en *Delictum*, en la sección «inténtelo usted mismo»: lo cual no persigue sólo limitar las probabilidades, sino sobre todo centrar el estudio personal en una serie no pequeña pero suficientemente variada de supuestos. El 60 % restante procede de la realización del examen final³²: se trata de una prueba oral, en la que al estudiante se le propone un tema, por sorteo, de entre los 50 que componen las «notas técnicas». Dispone de 20 minutos aproximadamente para preparar su respuesta, que es expuesta a continuación ante dos docentes de la asignatura. Las intervenciones de los estudiantes durante las clases reciben una valoración menor: sólo dan lugar a una calificación máxima del 10 % del total, dirigida a apreciar el grado de implicación y corrección en las intervenciones en las sesiones de clase, exposición de la solución de algún caso, etc. Ambas modalidades de pruebas van dirigidas a valorar, no sólo los conocimientos adquiridos (que se plasma en las notas técnicas, sobre todo), sino también las competencias y destrezas que consideramos más relevantes en la profesión jurídica: corrección en la exposición escrita y oral, argumentación convincente, y capacidad de identificación de problemas y búsqueda de soluciones.

4. Valoración

Siguen a continuación unas reflexiones sobre el modo de llevarse a cabo la docencia de esta asignatura, con el fin de trascender los detalles concretos e ir a lo esencial. Se ha venido afirmando hasta la saciedad en los últimos años que es preciso prestar atención a la vertiente práctica en los estudios de Derecho, poner en énfasis más en la vertiente profesional de la carrera... Así, se piensa que los estudios de Derecho han de ofrecer a los alumnos los conocimientos jurídicos, y también prepararlos para el ejercicio de una profesión. Lo cual ha llevado a una amplia reflexión, a menudo crítica, sobre la oportunidad y obligatoriedad de tal cambio de modelo docente. Nuestra exposición no pretende ni enmendar el modelo, ni «pasarse a él». Si de algo sirve esta orientación docente, no es por un imperativo legal, sino por el convencimiento personal, comprobado en la propia experiencia, de que cabe mejorar la propia actividad profesional, comenzando por la docente. Si mejora, no será por la burocratización que lleva consigo el modelo, sino por el empeño personal en ejercer la docencia de determinada manera. Otras formas de ejercerla pueden ser igualmente valiosas. Aquí va sólo nuestra experiencia.

³¹ Estos ejercicios prácticos van acumulando la materia, de manera que en el segundo de los tres se incluye toda la materia del programa hasta entonces; y en el tercero y final, toda la materia hasta entonces. Se pretende así no dar por superada (por susceptible de olvidar) ninguna parte de la materia. Por este motivo, y porque se pretende apreciar la progresiva adquisición de conocimientos y competencias, la valoración de cada caso es creciente: el primero, 5 %; el segundo, 10 %; y el tercero 15 % del total. Se pretende ir evaluando conforme avanza la asignatura, para lo cual las anotaciones que se efectúan en los dos primeros casos buscan detectar deficiencias y carencias a mejorar.

³² En el modo de calificación habitual en España, la nota total es de 10 puntos (mínimo para superar la asignatura: 5). De este modo, la calificación del trabajo durante el curso de la asignatura es de 3 puntos, y la del examen final, 7 puntos.

Se dice que ha sido tradicional en las facultades de Derecho la utilización de la exposición magistral como método para transmitir y explicar los contenidos de las normas jurídicas y su interpretación³³. Los actuales requerimientos tanto sociales como de las orientaciones del EEES han supuesto que, sin abandonar en muchos casos la lección magistral como vía de enseñanza, se preste especial interés a la otra cara de la moneda, el aprendizaje por parte del alumno, buscando la obtención y desarrollo de determinadas capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que hagan posible después el buen desarrollo profesional del alumno³⁴. Nos parece que no resulta adecuado plantear la situación como una dualidad de opuestos entre lección magistral frente a clase práctica. Aparte de que no existe un paradigma único de lección magistral, y tampoco lo hay de la clase práctica, lo esencial es adoptar un método docente acorde con los contenidos a transmitir y las competencias a desarrollar³⁵. Al menos nosotros hemos partido de que las competencias no se transmiten en el aire, sino con contenidos concretos en cuya transmisión se adquieren aquéllas³⁶.

En la asignatura de *Teoría General del Delito* hemos adoptado diversas innovaciones metodológicas y didácticas. Podría pensarse que difieren en cierta manera del modo tradicional de impartir la enseñanza del Derecho en las universidades españolas. En nuestra opinión, no hay tal novedad, o no es tan grande como parece. El método tradicional podría calificarse como deductivo, en cuanto que se centra en la transmisión de contenidos teóricos de forma sistemática, sobre la base de manuales clásicos de gran arraigo en las Facultades de Derecho españolas; a dicha docencia sigue la aplicación de la teoría en clases prácticas, basadas en la resolución de casos. La metodología adoptada en nuestra asignatura es predominantemente inductiva, y no deductiva³⁷. Comienza siendo práctica para ascender después a los contenidos teóricos. La adopción de ciertas innovaciones (informáticas, etc.) no son sino medios instrumentales para transmitir conceptos y trabajar con la materia de estudio. Pero dichos instrumentos técnicos no pasan de ser medios mudables, y nunca el fin de nuestra actividad. Con otras palabras: las herramientas técnicas son lo de menos. A fin de cuentas, la clave está en lograr la implicación y compromiso del estudiante con la materia, así como en la transmisión de conceptos abstractos complejos. Para ello, en nuestra opinión avalada por la experiencia, la sesión presencial³⁸ y el uso de medios como la pizarra tradicional siguen

³³ Crítico con este enfoque y proponiendo una nueva metodología, centrada en la formación de intérpretes sobre la base de conocer las resoluciones judiciales, MARTÍNEZ PUJALTE (2000), *La Ley*, 2000-3, pp. 1648-1649; PÉREZ LLEDÓ (2002), en *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), pp. 200-202.

³⁴ Sobre la enseñanza basada en competencias, véase LÓPEZ RUÍZ (2011), "Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias", *Revista de Educación*, 2011, pp. 279-301.

³⁵ Las competencias que se pretenden alcanzar en esta asignatura son: *Competencias Transversales (CT)*: Capacidad de razonamiento lógico; capacidad crítica; capacidad de relacionar los conocimientos adquiridos; capacidad de emitir juicios que procedan de una reflexión personal sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; capacidad de gestionar la información. *Competencias Específicas (CE)*: Conocimiento de la teoría general del delito; capacidad de leer e interpretar textos jurídicos; capacidad de oratoria jurídica y de expresarse apropiadamente ante un auditorio; capacidad de detectar en el análisis de un problema jurídico, teórico o práctico, situaciones de injusticia y discriminación, y proponer soluciones respetuosas con los derechos humanos; capacidad de uso de las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), descubriendo mediante el análisis crítico sus presupuestos (históricos, políticos, filosóficos, etc.) implícitos; capacidad de realizar búsquedas informáticas de doctrina y jurisprudencia sobre las materias que componen el módulo; capacidad de redactar escritos jurídicos; capacidad de oratoria jurídica y de expresarse apropiadamente (de manera persuasiva y convincente) ante un auditorio.

³⁶ Aunque la idea de que el «Learning by doing» no goza de universal aceptación, nos parece ciertamente más eficaz.

³⁷ Pero eso no significa que carezca de sentido el sistema. Sobre el ineludible valor del sistema, cfr. SILVA SÁNCHEZ/SÁNCHEZ-OSTIZ, «Introducción», en SÁNCHEZ-OSTIZ (coord.), (2011), "Casos que hicieron doctrina en Derecho penal", Editorial Wolters Kluwer-La Ley, Madrid, pp. 56-58.

³⁸ Así también MARTÍNEZ PUJALTE (2000), *La Ley*, 2000-3, p. 1651.

siendo claves. Con todo, el éxito de este método exige contar con materiales docentes idóneos, lo cual exige en muchos casos la elaboración propia (lo cual no es dificultad insoluble dadas las posibilidades que ofrecen las herramientas informáticas para crear dichos materiales y realizar ediciones impresas y en Red, a la medida de las necesidades en cada caso). Es en estos materiales donde, con la ayuda de herramientas técnicas de uso generalizado, se ha de innovar en la presentación y en las opciones que se ofrecen al estudiante.

Tampoco puede afirmarse que dichas innovaciones se reduzcan a adoptar el denominado «método del caso» de tanto arraigo en las escuelas de negocios. Al igual que sobre la lección magistral o la clase práctica reina profusión de opiniones y pocas definiciones claras, sobre el método del caso reina variedad de opiniones, cuando no confusión. Lo cierto es que el método del caso ha sido objeto de no pocos estudios teóricos, sobre todo para su empleo en escuelas de negocios. Dichos estudios y la experiencia nos lleva a afirmar que no es eso lo que nosotros hemos pretendido con este modo de impartir docencia; y posiblemente, que no sea ese el método a seguir de manera generalizada en la enseñanza de Grado en Derecho³⁹ (sí, en cambio, en estudios más avanzados, de máster). Sin embargo, lo que sí podemos aprovechar de dicho método es la orientación al problema, lo cual en la enseñanza del Derecho es especialmente relevante: hemos de enseñar a resolver problemas⁴⁰, que son a menudo el objeto de nuestras asignaturas (como de la legislación y las resoluciones judiciales)⁴¹, porque la pretendida claridad de la ley como criterio de solución dista de ser real⁴². Y para resolver problemas, primero plantearlos adecuadamente, después seleccionar las fuentes, interpretarlas y determinar la regla aplicable, combinarlas e idear una solución, que a veces deberá ser creativa o nueva⁴³.

Por tanto, pensamos que, además del método de enseñanza tradicional, al menos en universidades españolas, puede tomarse en cuenta el método inductivo, nada extraño por lo demás al mundo del Derecho⁴⁴. Dicho método se basa en el acceso al conocimiento de los contenidos de una materia académica siguiendo el itinerario que va de los casos o problemas a las instituciones o categorías. Lo cual reproduce el itinerario que va del pensamiento tópico y concreto a los conceptos y al sistema. El método inductivo no reviste nada nuevo como tal método, pues se corresponde con una de las vías de conocimiento humano descritas desde antiguo (la inducción, junto a la

³⁹ Sin embargo, cfr. la opinión contraria de BARTON (2008), "A Tale of Two Case Methods", *Tennessee Law Review* 75, 3 (2008); University of Tennessee Legal Studies Research Paper No. 16; y TOLLER (2010), "Foundations for a Revival of the Case Method in Civil Law Education", *Journal of Civil Law Studies* 2010, vol. 3, pp. 21-65, 29-34. Propone una acogida parcial y matizada LAVILLA RUBIRA (1998), "Sobre el "case-methode" para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la "Harvard Law School"", *Revista de Administración Pública*, 1988 (117), pp. 433-444, p. 442; partidario de una «traducción», PÉREZ LLEDÓ (2002), en *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), pp. 226-232. Ante todo, nos parece importante no confundir el método del caso con un modo de acceso inductivo al objeto de conocimiento.

⁴⁰ Cfr. MARTÍNEZ PUJALTE (2000), *La Ley*, 2000-3, p. 1649.

⁴¹ Lo cual nos sitúa más en la línea de un enfoque socrático de los problemas y de indagación (colectiva) de las soluciones (cfr. AREEDA (1996), "The Socratic Method", 109 *Harvard Law Review* 1996, pp. 911-922). Próximo, MARTÍNEZ PUJALTE (2000), *La Ley*, 2000-3, p. 1651: «La clase misma ha de ser desarrollada como un diálogo...». Sobre la influencia de la mayéutica socrática para el moderno método del caso, cfr. TOLLER (2010), *Journal of Civil Law Studies* 2010, vol. 3, pp. 41-44.

⁴² Cfr. AREEDA (1996), 109 *Harvard Law Review* 1996, p. 914.

⁴³ Cfr. SILVA SÁNCHEZ/SÁNCHEZ-OSTIZ (2011), en *Casos que hicieron doctrina en Derecho penal*, p. 53.

⁴⁴ La inducción como forma de conocimiento en el ámbito del Derecho ha sido puesta de relieve por KAUFMANN (1997), "Das Verfahren der Rechtsgewinnung", Múnich.

deducción), y adolece de los mismos problemas que para dicho método se han identificado ya (en concreto, la indeterminación del número de supuestos o casos que son precisos para extraer una ley o conclusión). Sin embargo, dicha dificultad puede evitarse en la docencia, si se tiene en cuenta que el método inductivo en la docencia no trata de extraer una ley o concepto de la experiencia, sino de hacer llegar, conducir, acompañar por parte del docente a los estudiantes en el camino hacia la comprensión del concepto, desde las estructuras hasta el sistema completo. El docente conoce de antemano el punto de llegada, los contenidos a transmitir. No se trata de desplazar a otros procedimientos (en concreto, y sobre todo, al método deductivo), sino de complementarlo y aprovechar el potencial de acceso a los contenidos. En todo caso, puede afirmarse que el método inductivo existe, es real, funciona y tiene tanta cabida como el deductivo (clásico). Los problemas de la inducción como vía de conocimiento pueden conjurarse aquí mediante el respaldo teórico de la materia que se imparte y la actuación del docente⁴⁵. Además, parece acorde con un Derecho y su enseñanza entendidos como argumentación, porque se acude al sistema buscando razones de las soluciones propuestas⁴⁶.

Una docencia planteada mediante el método inductivo consigue también otras ventajas⁴⁷, tanto en la actividad del docente como en la del estudiante. Para el docente, puede contribuir a mejorar la propia satisfacción respecto a su trabajo. En la medida en que el docente no es tanto un transmisor de contenidos ya disponibles en libros, pasa a tener un rol activo en la acción de aprendizaje, y no sólo en la de enseñar: pasa de ser enseñante a ser agente del aprendizaje. Y dicho enfoque redonda en la valoración que puede sentir por su propia actividad. Y puede también contribuir a que el estudiante se implique en las clases en la medida en que se le requiere para algo, para intervenir, y no sólo para estar⁴⁸. Si se reconoce ambas ventajas, la clase puede pasar a entenderse como «trabajo compartido», en el sentido de que estudiantes y docentes trabajan sobre un mismo objeto (mesa de laboratorio u operaciones...) ⁴⁹.

Mediante encuestas y otros indicios, hemos comenzado a evaluar el impacto de estos materiales en la docencia de la asignatura. Todavía no contamos con datos empíricos concluyentes a favor de la mayor eficiencia del método inductivo en comparación con el deductivo clásico. Pero sí con muestras de un elevado grado de aceptación por los estudiantes, acompañada de una gran motivación de éstos en el estudio, el trabajo personal (no ahorra tiempo ni esfuerzo, sino que lo mejora) y la mayor asistencia a las sesiones de clase y más cualificada (en cuanto que los estudiantes acuden con los contenidos a tratar en clase ya preparados). Dicho método didáctico crea diversas sinergias entre docente y estudiante. Queda para más adelante un estudio basado en datos empíricos sobre tal modo de impartir la docencia y de los materiales docentes.

⁴⁵ Cfr. más ampliamente lo expuesto por TOLLER (2010), *Journal of Civil Law Studies* 2010, vol. 3, pp. 56-68,

⁴⁶ Incide en el aspecto argumentativo de la formación del jurista PÉREZ LLEDÓ (2002), en *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), pp. 216-239.

⁴⁷ Y algún efecto derivado: que el estudio de casos y soluciones no es tan ajeno a nuestra tradición jurídica, como a veces se ha afirmado. Cfr. al respecto, SILVA SÁNCHEZ/SÁNCHEZ-OSTIZ (2011), en *Casos que hicieron doctrina en Derecho penal*, pp. 46 y 55.

⁴⁸ En este sentido, MARTÍNEZ PUJALTE, *La Ley*, 2000-3, p. 1650.

⁴⁹ Cfr. SILVA SÁNCHEZ, en «Prólogo» a SÁNCHEZ-OSTIZ/ÍÑIGO CORROZA (2013), "Delictum 2.0 Materiales para clases prácticas de introducción a la Teoría general del delito", Editorial Thomson-Reuters-Aranzadi, Pamplona, p. XVIII.

5. Conclusiones

Además del método de enseñanza tradicional, al menos en universidades españolas, puede tomarse en cuenta el método inductivo. Dicho método se basa en el acceso al conocimiento de los contenidos de una materia académica siguiendo el itinerario que va de los casos o problemas a las instituciones o categorías. Lo cual reproduce el itinerario que va del pensamiento tópico y concreto a los conceptos y al sistema.

Dicho método inductivo puede contribuir a mejorar la satisfacción del docente respecto a su propio trabajo. Sin embargo, requiere contar con materiales docentes idóneos, lo cual exige en muchos casos la elaboración propia (lo cual no es dificultad insoluble dadas las posibilidades que ofrecen las herramientas informáticas para crear dichos materiales y realizar ediciones impresas y en Red, a la medida de las necesidades en cada caso).

Aunque no contamos con datos empíricos concluyentes a favor de la superioridad del método inductivo sobre el deductivo clásico, sí con indicios de una elevada aceptación por los estudiantes, que viene acompañada de una gran motivación de éstos en el estudio, el trabajo personal (no ahorra tiempo ni esfuerzo, sino que lo mejora) y la mayor asistencia a las sesiones de clase y más cualificada (en cuanto que los estudiantes acuden con los contenidos a tratar en clase ya preparados). Dicho método didáctico crea diversas sinergias entre docente y estudiante.

Finalmente, a modo de tesis conclusiva, cabe afirmar que el método inductivo funciona, existe, es real y tiene tanta cabida como el deductivo (clásico). Los problemas de la inducción como vía de conocimiento pueden conjurarse aquí mediante el respaldo teórico de la materia que se imparte y la actuación del docente. Además, parece acorde con un Derecho y su enseñanza entendidos como argumentación, porque se acude al sistema buscando razones, por necesidad.

6. Bibliografía

- AREEDA, PH.E. (1996), "The Socratic Method". En 109 *Harvard Law Review* 1996, pp. 911-922.
- BARTON, H.B. (2008), "A Tale of Two Case Methods". En *Tennessee Law Review* 75, 3 (2008); University of Tennessee Legal Studies Research Paper No. 16.
- CARREÑO, J./AZCONA, C./ÍÑIGO, E./PÉREZ, C./SÁNCHEZ-OSTIZ, P. (2007), "Teaching Law as we do it with Chemistry". Comunicación presentada en la *International Technology, Education and Development Conference (INTED 2007)*, Valencia, 7-9 de marzo de 2007.
- FLETCHER, G. (2000), "Rethinking Criminal Law", Oxford University Press, Oxford (U.S.).
- HRUSCHKA, J. (1988), "Strafrecht nach logisch-analytischer Methode", 2.ª ed., Walter de Gruyter, Berlín, Nueva York.

- ÍÑIGO, E./CARREÑO, J. (2009), “The Crime-Case Methode“, comunicación presentada en la *International Technology, Education and Development Conference (INTED 2009)*, Valencia, 9-11 de marzo de 2009 (en *Proceedings of INTED2009 Conference*).
- KAUFMANN, ARTH. (1997), “Das Verfahren der Rechtsgewinnung“, C.H. Beck, Múnich.
- LAVILLA RUBIRA, J.J. (1988), “Sobre el “case-methode” para la enseñanza del Derecho: la experiencia de la “Harvard Law School”. En *Revista de Administración Pública*, 1988 (117), pp. 433-444.
- LÓPEZ RUÍZ, J.I. (2011), “Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias”. En *Revista de Educación*, 2011, pp. 279-301.
- MARTÍNEZ PUJALTE, A.-L. (2000), “Enseñanza jurídica e interpretación: Bases para una revisión de la metodología didáctica del Derecho”. En *La Ley*, 2000-3, pp. 1647-1654.
- PÉREZ LLEDÓ, J.A. (2002), “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”. En Laporta, F.J. (ed.), *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), pp. 197-268.
- SÁNCHEZ-OSTIZ, P./ÍÑIGO CORROZA, E. (2013), “Delictum 2.0 Materiales para clases prácticas de introducción a la Teoría general del delito”, Thomson-Reuters-Aranzadi, Pamplona.
- SILVA SÁNCHEZ, J.M./BALDÓ LAVILLA, F./CORCOY BIDASOLO, M. (1997), “Casos de la jurisprudencia penal con comentarios doctrinales. Parte general”, 2.^a ed., J.M. Bosch, Barcelona.
- SILVA SÁNCHEZ, J.M./SÁNCHEZ-OSTIZ, P. (2011), «Introducción», en Sánchez-Ostiz, P., (coord.) (2011), “Casos que hicieron doctrina en Derecho penal”, Editorial Wolters Kluwer-La Ley, Madrid, pp. 45-60.
- TOLLER, F.M. (2010), “Foundations for a Revival of the Case Method in Civil Law Education”. En *Journal of Civil Law Studies* 2010, vol. 3, pp. 21-65.

