

# **SOBRE LA METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS EN LA ENSEÑANZA DEL MODERNO DERECHO PENAL**

JOSÉ MANUEL RÍOS CORBACHO  
Profesor Titular de Derecho penal  
[jose.rios@uca.es](mailto:jose.rios@uca.es)

*Universidad de Cádiz*

**Resumen:** La puesta en funcionamiento de los nuevos títulos de Grado a raíz de la Declaración de Bolonia de 1999 ha desarrollado nuevas metodologías de enseñanza en el ámbito de las disciplinas jurídicas, en general, y en el Derecho penal en particular. Este trabajo pretende exponer una metodología en la que se utilizan las TICs, como herramientas docentes, sin que se pierdan de vista las tradicionales ya que esto representará la conformación de un método válido no sólo para los estudiantes del presente sino también para los del futuro.

**Palabras claves:** clase magistral; clase práctica, seminarios; tutorías, TICs, pizarra, evaluación.

**Abstract:** The Bologna Declaration of 1999 related to the new degrees, has developed new teaching methodologies for several legal disciplines and specially in criminal law. The aim of this work pretends to explain a methodology in which modern ICT tools are used as well as the traditional ones, representing the formation of a valid method for students not only for the present time but also for the future.

**Key words:** Lecture, practical class, seminar, tutorial, TIC, evaluation

**Sumario:** 1. Método de enseñanza. 2. El Derecho penal en la nueva docencia. 3. Herramientas docentes. 3.1. La clase magistral. 3.2 La clase práctica. 3.3 Los seminarios y otras iniciativas similares. 3.4. Tutorías. 3.5 Trabajos monográficos. 3.6 Las TICs y los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje en contextos universitarios. 4. Los recursos didácticos. 4.1 Los medios impresos. 4.2 El manual y los apuntes de clase. 4.3. El campus virtual y otros recursos electrónicos. 4.4 Los medios visuales fijos. 4.5 La pizarra. 4.6. Los medios audiovisuales. 5 Técnicas de evaluación del alumno. 6. Bibliografía.

## **1. Método de enseñanza**

En el ámbito de la docencia en Derecho habría que considerar algunas observaciones sobre la manera a la que, a nuestro entender, se debería transmitir a los alumnos los contenidos de nuestra materia.

Ante todo, sugerir que las reflexiones a partir de ahora realizadas, se basan esencialmente en la práctica obtenida durante los años de docencia universitaria y las experiencias adquiridas en otras universidades extranjeras, advirtiendo que no deben ser tenidos en consideración como un intento de ofrecer respuestas generales y concluyentes a un problema que únicamente puede zanjarse a través de un estudio interdisciplinario al margen de los pedagogos. Es importante observar que no se trata, en ningún caso, de que los penalistas realicen una investigación pedagógica condenada al fracaso por falta de especialización, sino de unas reflexiones personales, humildes, sin pretensión de exhaustividad, abiertas a cualquier propuesta que pueda mejorar la calidad de la docencia<sup>1</sup>.

Asimismo, hay que hacer hincapié que los profesores universitarios se identifican y distinguen del resto de profesores de otras modalidades de enseñanza por el hecho de que tienen que conciliar docencia e investigación. Por tanto, el objetivo fundamental debe ser implantar una docencia integral, interdisciplinar y significativa de conocimientos, formativa en relación con capacidades intelectuales y crítica respecto a los valores y actitudes de los estudiantes frente a las asignaturas que estudian<sup>2</sup>. De esta manera, el alumno podrá adquirir tanto conocimientos teóricos como técnicas instrumentales precisas para ponerlas en práctica. Así pues, se trata de construir un espacio esencial al objeto de avalar que los profesionales del derecho, en general, y del derecho penal, en particular, realicen correctamente su labor en el seno de la sociedad, pues como señala HÄBERLE, “*un mal jurista es riesgo seguro. Pero una mala formación también crea ese riesgo*”<sup>3</sup>.

En consecuencia, la metodología docente puede clasificarse en una serie de epígrafes: la función del docente, los instrumentos de apoyo al aprendizaje, las exposiciones orales, las clases prácticas, los seminarios y los trabajos de investigación.

## **2. El Derecho penal en la nueva docencia.**

En consideración con líneas anteriores, el estudio y enseñanza del Derecho penal no debe ser un resultado “aséptico” de una mera investigación dogmática, sino que más bien necesita del examen análogo de la realidad subyacente y de los resultados que en ella producen los mandatos normativos. Esta sería la única forma en la que se puede brindar al alumno una apariencia enérgica del ordenamiento positivo, expresiva en la que los contenidos se refiere, aunque cargada de reseñas empíricas y observaciones político-criminales.

---

<sup>1</sup> En este sentido, ABEL SOUTO, M. (2006) *Proyecto docente*, Universidad de Santiago de Compostela, pág. 263. VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F. (2002) *Proyecto docente*, Universidad de Santiago de Compostela, 2003, pág. 191. ALONSO RIMO, A., *Proyecto docente*, Valencia, pág. 474.

<sup>2</sup> GARCÍA ESPAÑA, E. (2010), *Proyecto docente*, Málaga, pág. 157.

<sup>3</sup> LANDA, C. (1999) “Reforma de la enseñanza del Derecho Constitucional. Entrevista al Prof. Dr. H. C. Peter Häberle del Dr. César Landa”, *Pensamiento constitucional*, 6, pág. 277. Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J. (2010), *Historial Académico, Docente e Investigador y Proyecto Docente e Investigador*, Universidad de Cádiz, pág. 218.

En consecuencia, estos son los contenidos que debe exponer el docente con el ánimo de obtener la finalidad de cualquier estudio universitario: la formación del alumnado. Ahora bien, la naturaleza particularmente valorativa que tiene el Derecho penal, hace que éste se determine como un espacio para elucubrar cualquier género de opinión, circunstancia que hace que dicha enseñanza se observe especialmente competente para fomentar entre el alumnado (futuros jueces, fiscales, abogados etc.)<sup>4</sup>, una razón crítica y comprometida que lo emplazará en una situación ventajosa cuando participe, con conocimiento de causa y de manera asentada, en las complicadas discusiones que produce y seguirá produciendo el sistema penal.

Con base en todo lo expuesto hasta el momento, es posible decir que la metodología que pretendemos utilizar determina la necesidad de observar cuáles son sus objetivos, de manera que es imprescindible que la enseñanza del Derecho penal proporcione los concretos conocimientos que conforman dicha materia persiguiendo ésta sistemáticamente un fin de formación<sup>5</sup> y que ha de encontrarse dirigida a lograr en el discente la necesaria madurez para afrontar un sistema eficaz de razonamiento que le sea operativo de cara a su futuro, independientemente de la situación legislativa que se encuentre, frente a la que existía en el momento de su formación, o cualquier otra que se produzca en el devenir de su desarrollo profesional. Así pues, la Universidad debe encontrarse predeterminada a la formación y a la producción de profesionales competentes para afrontar la realidad sobre la que han de usar sus pericias. Todo lo dicho nos lleva a determinar que una buena formación, imprescindible para el profesional, se cimenta en la obtención de efectivos conocimientos para facilitar el camino hacia el mercado laboral, eso sí, no debe imputarse a la Universidad, y muchos menos cargarla de responsabilidad, la creación de ciertas expectativas laborales o profesionales que no se han logrado pues su misión es formar; esto es, se trata de un “espacio del conocimiento” y no de garantizar puestos de trabajo en el mercado laboral<sup>6</sup>.

No obstante, esta expectativa vacía de contenido generaría en el alumno una desazón encauzada, no en el desarrollo de una auténtica formación sino en la adquisición de las necesidades formales que le posibiliten acudir al ámbito laboral, en suma, el antiguo título de licenciado y, a partir de “Bolonia”, la titulación de Grado<sup>7</sup>.

En resumidas cuentas, de lo que se trata es de que el docente inculque al discente que la finalidad de esta relación entre ambos es trabajar en aras de una correcta formación y que de ello dependerá, en gran medida, la posibilidad de obtener mayores éxitos en la inserción al ámbito laboral.

---

<sup>4</sup> ABEL SOUTO, M. (2006), *Proyecto Docente*, Universidad de Santiago de Compostela, pág. 266.

<sup>5</sup> La docencia universitaria no pretende únicamente formar buenos profesionales, sino que en la Universidad también se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto. Cfr. ORTEGA Y GASSET, J., Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía, *Revista de Occidente en Alianza editorial*, Madrid, 1982, pág. 73. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 265.

<sup>6</sup> GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 161.

<sup>7</sup> NADAL, J.M., “La formación de profesores y ciudadanos: reflexiones desde el patio”, en MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M., y ESTEVE, F. (2011) (edits.), *El día después de Bolonia*, Madrid, pág. 210.

La formación en la Universidad no proporciona un trabajo, tan sólo enseña, ya que en la Academia en general y, en las Facultades de Derecho en particular, se forman juristas que posean cultura en leyes, pero en ningún caso se crean abogados, es más, será a través de los estudios universitarios de posgrado y especialización<sup>8</sup>, amén de los másteres donde el alumno adquirirá las competencias propias para el desarrollo de su profesión.

Por tanto, la metodología que debe aplicarse en nuestras Facultades para obtener una buena base profesional en el Derecho debe alcanzar unos objetivos docentes entre los que pueden destacarse:

1º. Comprensión de un texto jurídico, con el ánimo de adquirir una mayor información. Para ello se deberá entender la terminología jurídica, además de distinguir lo verdaderamente importante del texto, valorándolo en su contenido.

2º. Interpretar un texto jurídico, analizando, no solamente lo que dijo el legislador sino lo que no dijo pero sí quiso expresar.

3º. Calificar los hechos, con cierta capacidad de discernir entre lo trascendente y lo intrascendente.

4º. Argumentar su exposición de forma precisa, ordenada y concisa.

5º. Identificar los valores subyacentes en el texto.

6º. Poseer conocimientos jurídicos que le permitan trabajar con diferentes hipótesis y, sobre todo, manejar la calificación de los hechos acaecidos.

De lo anterior, se desprende que la enseñanza del Derecho no puede ser una mera repetición de contenidos, como si de autómatas se tratara<sup>9</sup>, tampoco se necesita proporcionar una respuesta, sino que únicamente sería importante mostrar cómo conseguirla; en definitiva, se precisaría una actitud crítica ante el Derecho positivo para que el estudiante pudiera afrontar, una vez abandonada la Universidad, el devenir de las modificaciones que se producen en el ámbito jurídico<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> VILA PÉREZ, M. (2009) “El proceso Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Revista Entelequia*, nº 10 , págs. 51 a 54. NADAL, J.M., “La formación de profesores y ciudadanos: reflexiones desde el patio”, en MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M., y ESTEVE, F., (edits.), *El día después de Bolonia*, cit., págs. 219 a 222.

<sup>9</sup> VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F. (2003), *Proyecto docente*, Universidad de Santiago de Compostela, , pág. 193. HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, Universidad de Cádiz, 2001, pág. 225. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 267. GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 162.

<sup>10</sup> ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 267. GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 163. Estos autores se plantean que el docente capacite al estudiante con el interés de que en el futuro puedan plantear problemas sociales absolutamente inabarcables en todo su contenido, de manera que pueda alcanzarlo y proceda a aplicar la solución más correcta de las que se puedan plantear.

Por tanto, lo verdaderamente importante es proporcionarle al alumno los conocimientos absolutamente imprescindibles, junto a la indicación de los medios de que dispone para poder preparar y ampliar aquellos aspectos que sucintamente se han expuesto en clase.

### 3. Herramientas docentes.

Para poner de manifiesto todo lo hasta aquí expuesto, debe aludirse a una serie de herramientas docentes que permiten la enseñanza/aprendizaje entre el docente y el discente, y que a continuación se analizarán.

Estas técnicas didácticas se determinan como las más adecuadas, en la medida en que para su elección se va a concretar una mejor enseñanza para los estudiantes y un mayor ajuste al plan de estudios junto con la selección de la dimensión de los grupos de alumnos existentes en el curso.

Evidentemente, es imprescindible, al establecer la metodología, tanto docente como evaluadora, cuestiones como: el carácter anual o cuatrimestral de las asignaturas, el número de horas semanales de clase, la mayor o menor cantidad de discentes que haya en las aulas, etc.

Finalmente, contando con los parámetros anteriores, los instrumentos de referencia para llevar a cabo la función docente en la enseñanza del Derecho penal serían: las lecciones magistrales y prácticas, los cursos o seminarios especializados, los manuales, apuntes de clase y las tutorías (presenciales o virtuales).

#### 3.1. La clase magistral.

Sobre la clase magistral puede argüirse que es el método más antiguo y extendido<sup>11</sup>, considerándose como el eje central sobre el que debe pivotar la enseñanza del Derecho penal<sup>12</sup>.

De esta forma, la lección magistral puede definirse como “*el tiempo de enseñanza ocupado, entera o principalmente en la exposición continua de un conferenciante*”<sup>13</sup>. Estas clases teóricas se encuentran presididas por lo que se denominó “*el principio de*

---

<sup>11</sup> GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 166. Como método de enseñanza nació en la propia Universidad recogiendo y desarrollando la técnica de la *lectio* empleada en las escuelas catedrales y monacales, en parte por la falta de textos que hacía recurrir a la palabra como instrumento más accesible. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Proyecto docente*, cit., pág. 219. Indica que se encuentra centrado en el docente y en la transmisión de unos conocimientos. VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, *Foro de educación*, nº 7 y 8 (2006), pág.108.

<sup>12</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 228. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 273. VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., *Proyecto docente*, cit., pág. 195. Este autor lo considera como una auténtica “piedra de toque”. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, Jaen, 2009, pág. 38. MICHAVILA, F., “Bolonia entre la retórica y la acción”, en MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M., y ESTEVE, F. (2011), (edits.), *El día después de Bolonia*, Madrid, pág. 35.

<sup>13</sup> FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Proyecto docente*, cit., pág. 219. Se trata de una exposición continua por parte del profesor, mientras que el estudiante desarrolla un papel que se suele limitar a escuchar y tomar notas, pese a tener la posibilidad de preguntar o participar en la discusión.

*economía de la enseñanza*”<sup>14</sup> que pone de relieve el hecho de la limitación en la capacidad de aprender que se establece por el “principio de instrucción”, indicándose la circunstancia de que sólo se debe enseñar lo que el estudiante medio puede aprender realmente<sup>15</sup>. Pues bien, hay que indicar que lo verdaderamente importante de este método de la transmisión de conocimientos será ofrecer un esquema meridianamente claro de los conceptos imprescindibles de cada tema que, en caso de que resulte viable, se podrá plasmar bien en la pizarra, o últimamente con el acceso sin retorno a las nuevas tecnologías con herramientas como el *power point* o más modernamente “*Prezi*”<sup>16</sup>, donde podrá establecerse como punto de inicio las nociones fundamentales.

### 3.2. La clase práctica.

En la actualidad, los planes de estudio determinan que casi la totalidad de las asignaturas deberán dividir los créditos asignados para su docencia en teóricos y prácticos<sup>17</sup>. Por lo tanto, es imprescindible examinar esas unidades docentes que han llegado a considerarse como la técnica ideal para profundizar en aquellos aspectos más problemáticos o de especial interés suscitados durante las explicaciones teóricas<sup>18</sup>. El objetivo fundamental de estas clases prácticas consiste en lograr que el alumnado llegue a demostrar ciertas habilidades técnicas y mentales, imprescindibles para su formación como jurista; además de resolver la tradicional denuncia usada por los colegios de abogados y procuradores, que la docencia en las Facultades de Derecho resulta excesivamente teórica, de tal manera que los estudiantes cuando terminan la carrera, no están preparados “*para desarrollar la función para la que el título que han obtenido les faculta*”<sup>19</sup>.

De las clases prácticas se han podido esgrimir diversas ventajas: a) complementan a las clases teóricas, añadiendo aspectos que han podido pasarse por alto; b) fomenta la

---

<sup>14</sup> ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, cit., pág. 45 a 50.

<sup>15</sup> ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 274. Dice que el docente aprehende esta idea demasiado tarde ya que en la vida académica se vislumbran tres etapas: la del profesor novel que enseña lo que no sabe; una segunda, la del investigador maduro que se empeña en transmitir lo que sabe y la última, la del profesor adulto que alcanza la madurez cuando transmite y, por ende, enseña lo que verdaderamente el alumno debe saber.

<sup>16</sup> Se podría decir que el programa *Prezi*, es una versión avanzada de *Power Point*, muy utilizado para realizar presentaciones, pero siempre lineales. Con *Prezi* se observa un gran cambio, ya que las presentaciones son más espectaculares, con zoom en los detalles y diferentes conexiones, además de contar con el sistema *Flash* que proporciona movimiento al trabajo diseñado. Cfr. <http://es.scribd.com/doc/36038009/-Quees-prezi>. Citado el día 17/01/2012.

<sup>17</sup> RUIZ RODRÍGUEZ, L. (1998), *Proyecto docente*, Universidad de Cádiz, pág. 19. Señala que esta situación responde a la necesidad de abordar ambos aspectos en el Derecho, el proceso de creación de la norma y la vigencia y aplicación real de la misma. Cfr. ALONSO RIMO, A., *Proyecto docente*, Valencia, 2002, pág. 482.

<sup>18</sup> ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., pág. 40.

<sup>19</sup> ORTS BERENGUER, E., “Reflexiones sobre ‘teoría’ y ‘práctica’ en el Derecho penal”, en *Estudios Penales y Criminológicos*, VII, 1982-1983, pág. 315. Cfr. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 277.

interacción entre el profesor y el alumno e incrementa la participación activa del mismo; c) ejercita y familiariza al alumno en los aspectos concretos de la disciplina y lo forma para que aplique sus conocimientos a la realidad jurídica<sup>20</sup>.

Se trata, por tanto, de un método didáctico que constituye, como es sabido, una técnica fundamental de enseñanza en la cultura anglosajona, porque posibilita una participación aún mayor del alumno en su proceso educativo, al tiempo que también favorece un acercamiento a la realidad que caracteriza su futura actividad profesional<sup>21</sup>.

Desde un punto de vista general, la clase práctica posee un protocolo general de actuación en cuanto que sobre el desarrollo de la misma, la mejor opción consistirá en facilitar el material de estudio, con anterioridad al día de la sesión, al objeto de que el alumnado pueda examinarlo, para analizar y calibrar los problemas que se plantean en el supuesto. La sesión estaría dedicada a la comprobación de los diferentes resultados y al debate sobre los principales aspectos originados. Esta vía alude a diversas ventajas como la posibilidad de realizar un estudio pausado, además de incitar a la consulta de los repertorios normativos y jurisprudenciales que llevaría a razonar jurídicamente y a adquirir una capacidad crítica<sup>22</sup> pero, igualmente, se haya determinada por diferentes inconvenientes entre los que cabe destacar que muchos alumnos no realizan la práctica y se limitan a copiar tanto el análisis como el resultado, así, negar esta realidad supondría encerrarse en el mundo de los justos desconociendo las enseñanzas proporcionadas por la experiencia<sup>23</sup>.

Llegados a este punto, debe advertirse que en la clase práctica el profesor no debe ser un convidado de piedra, sino que le corresponde su estructuración, estímulo y orientación hacia los extremos más oportunos, además de la advertencia de que no existe una única e incontrovertible solución. Junto a ello, conviene fomentar el debate y evidenciar las diversificación de soluciones existentes sobre la cuestión al objeto de que pueda

---

<sup>20</sup> FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 220. Este autor va a profundizar en unas ideas que le aportarán mayor solidez a la clase práctica como pueden ser: hacer especial hincapié en el número de alumnos, pues señala que sería deseable que puedan dividirse en subgrupos con el ánimo de conseguir unidades reducidas, motivando esto por la necesidad existente de que las clases prácticas requieren una mayor interactividad que las teóricas con lo que la presencia masiva de los alumnos dificultaría en demasía el desarrollo de este tipo de metodología. Si bien es cierto que no siempre puede realizarse esta pretensión por la dotación docente existente en cada área de conocimiento, sí sería interesante que se realizaran los esfuerzos necesarios para optimizar tal situación.

<sup>21</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 234.

<sup>22</sup> ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 278. BELTRAN LLERA, J. A., *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*, Santander, 2003, pág. 18 a 27.

<sup>23</sup> FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 220. Considera, con todo, que las ventajas que aporta este método superan con creces a los inconvenientes, además de estimar que la estrategia docente debe basarse en la madurez de los alumnos, entendiendo que el modo de inculcar esta cuestión es la de tratar al discente como persona responsable. Como pone de manifiesto este autor, una estrategia fundamentada en la necesidad de control, impulso o supervisión continuada de su estudio, conllevaría efectos contraproducentes, dado que el alumno no se verá incitado a asumir sus propias obligaciones.

enriquecer, en el caso jurídico, las posibilidades de acusación o de defensa que pudieran ocurrir durante la realización del caso práctico.

Con todo, debe apuntarse el hecho de que en este tipo de metodología se familiarice al discente con la utilización de instrumentos normativos, bibliográficos y, especialmente jurisprudenciales al objeto de que resulta muy oportuno extraer los supuestos de hecho de las sentencias, de manera que el estudiante pueda contrastar lo debatido en clase con la solución judicial<sup>24</sup>.

De esta forma, puede decirse que en nuestra materia, en el Derecho penal, las clases prácticas van a adquirir una especial importancia en una disciplina que posee grandes dosis de abstracción teórica, ya que al “trabajar” el caso práctico éste nos debe servir de explicación, además de interrelacionar el problema práctico y la explicación teórica, persiguiendo como objetivo principal la capacidad de argumentación y de crítica del alumnado, a la vez que les ofrece la posibilidad de tasar, por si mismos, el grado de asimilación alcanzado de la asignatura.

En el mismo sentido, hay que indicar que las clases prácticas sirven, como ningún otro instrumento didáctico<sup>25</sup>, para poner de manifiesto la naturaleza relativa del Derecho penal, en cuanto que pueden realizarse dos lecturas absolutamente diferentes de los determinados conceptos jurídicos al proceder a su aplicación efectiva. Por tanto, se trata de hacer partícipes a los alumnos de los diversos matices que caracterizan a las respectivas argumentaciones que, frente a un mismo caso enjuiciado, desarrollan las partes acusadoras y defensora en el marco del proceso penal y que puede ayudar, como ya se ha puesto de manifiesto, a fomentar el sentido crítico e igualmente, ofrecer una imagen de los juicios penales más “realista” que aquella que brindan, frecuentemente, los medios de comunicación y entretenimiento.

Finalmente, debe observarse que si bien ya se encuentra establecida con cierto reconocimiento la estructura en la que la clase práctica observa posturas duales como la de acusación y defensa para que los alumnos observen esos roles y desarrollen las prácticas; en las asignaturas que coordino desde 2008 en la Universidad de Cádiz,

---

<sup>24</sup> ALONSO RIMO, A., *Proyecto docente*, cit., págs. 483 y 484. ABEL SOUTO, M., “La penología y Ciencia penitenciaria y los ECTS. Experiencia metodológica en el espacio Europeo de Educación Superior”, en *La docencia en el nuevo escenario del espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Vigo, 2010, pág. 33. EL MISMO., *Proyecto docente*, cit., pág. 279. RUÍZ RODRÍGUEZ, L., *Proyecto docente*, cit., pág. 18. HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 235. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., pág. 41.

<sup>25</sup> Hay que poner de manifiesto también que se han utilizado como clases prácticas otras herramientas como pueden ser la enseñanza a buscar recursos bibliográficos y documentales, las prácticas realizadas en aulas de informática e incluso las visitas a páginas *web* relacionadas con el Derecho penal, constituyendo éstas una forma interactiva y directa de analizar los contenidos propios de la disciplina. Cfr. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., págs. 41 y 42. Entre otras, también se han promovido visitas a centros penitenciarios y a las audiencias al objeto de ver *in situ* lo desarrollado en clase. En este sentido, ALONSO RIMO, A., *Proyecto docente*, cit., pág. 484. ABEL SOUTO, M., “La penología y Ciencia penitenciaria y los ECTS. Experiencia metodológica en el espacio Europeo de Educación Superior”, cit., pág. 33. Introduce igualmente, el café coloquio y el videoforum. EL MISMO., *Proyecto docente*, cit., pág. 280.



vengo desarrollando la técnica del puzzle (como realización de simulacros de juicios reales donde el alumnado ocupa las posiciones de juez, fiscal y abogado), pues es el modelo que más se ajusta a los postulados que pretendo explicar en la integración profesor-alumno, por cuanto no sólo se convierten las dos partes en protagonistas del evento sino que se establece el punto álgido del trabajo colaborativo al desarrollarse competencias académicas y profesionales, acrecentando habilidades interpersonales (por aquello de los roles intercambiables) y de comunicación, situación que permite incluso cambiar actitudes<sup>26</sup>. Además, alguna que otra vez, sobre todo en momentos de iniciación de esta técnica, suelen invitarse a clase a abogados, fiscales y jueces, que ayuden al discente a llevar a cabo cada una de sus posiciones a los efectos de que sirvan como modelo para el alumnado y así introducirse de una manera más real en la piel del personaje a desarrollar<sup>27</sup>; por ello, podríamos calificarlo como un elemento muy importante y absolutamente complementador de la clase teórica para el Derecho, en general, y para el Derecho penal, en particular.

### 3.3. Los seminarios y otras iniciativas similares.

Cuando se toma en consideración esta herramienta docente<sup>28</sup>, centrados con carácter monográfico sobre aspectos de la disciplina en cuestión debe ponerse de manifiesto que irán dirigidos a aquellos alumnos que demuestren un interés relevante<sup>29</sup> por las materias concretas, en este caso en Derecho penal o Criminología, con el ánimo de poder ampliar sus conocimientos y, de otro lado, permite cubrir las lagunas que hayan podido observarse en el desarrollo cotidiano de las clases teóricas y prácticas del título<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006) “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio Siglo XXI*, pág. 49.

<sup>27</sup> No obstante, también existen otras metodologías muy adecuadas para las clases prácticas como el ABP, la metodología del caso y el juego de rol. Cfr. ABEL SOUTO, M. (2010): “El ABP como nueva técnica pedagógica a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES”, *Dereito. Revista Xuridica da Universidade de Santiago de Compostela*, 19.2, págs. 477 y ss. CEPILLO GALVÍN, M. A., y SOTO GARCÍA, M., “El aprendizaje basado en problemas como metodología docente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, en GAVIDIA SÁNCHEZ, J. V., LÓPEZ SÁNCHEZ, J. A., RODRÍGUEZ TORREJÓN, J., (coords.) (2010) *Nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona, págs.163 y ss. ASTIGARRAGA GOENAGA, J., BOLDOVA PASAMAR, M. A., RUEDA MARTÍN, M<sup>a</sup>. A., y USOL OTAL, J., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Un experiencia de innovación docente en un contexto difícil*, cit., págs. 37 y ss.

<sup>28</sup> Aunque se ha puesto de manifiesto que no es de los más utilizados en el ámbito universitario español. Cfr. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., pág. 42.

<sup>29</sup> GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 181.

<sup>30</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 236. Señala que la participación activa del estudiante permitirá constituir un instrumento idóneo para aproximar al alumnado a otro tipo de facetas, menos conocidas, pero integradas en el ámbito universitario como son la realización de actividades investigadoras y el debate de las conclusiones conseguidas en el entorno de los grupos de trabajo. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 222. Para que el seminario resulte más enriquecedor debe estar precedido de la correcta selección y recopilación del material imprescindible para el tema de discusión.

Ahora bien, con el interés de que estas iniciativas resulten productivas, es conveniente admitir como premisa fundamental el hecho de que la cuestión elegida para el seminario lo sea en consenso con los alumnos interesados, por mor de que dicho curso conlleve un aprovechamiento mucho mayor por parte de los asistentes. No obstante, el docente deberá seleccionar los medios materiales y personales, de entre los que establecerá la estructura universitaria, aquellos elementos que estime más adecuados y asequibles a los estudiantes para que los encuentros se realicen con cierto beneficio<sup>31</sup>.

Sin embargo, puede establecerse un método general de desarrollo del seminario que a continuación se detalla: primeramente, el docente elige un tema y asigna a un discente la preparación del trabajo que, habitualmente, deberá presentarse por escrito. Una vez planteado éste, el alumno lo discute, de manera informal, con el resto de participantes; posteriormente, se realizará una reunión general de todo el alumnado con el profesor, donde se presentará el trabajo y donde se expondrán las críticas realizadas en la reunión preparatoria. Terminada esta fase, se llevará a cabo un debate al objeto de obtener las conclusiones sobre el tema en cuestión<sup>32</sup>.

Lo normal del instrumento examinado es que se constituya para un grupo entre 6 y 12 alumnos, con una formación académica previa y en donde se pueden, como en otros sistemas, advertir ciertas ventajas: a) se trata de un método adecuado para aumentar conocimientos; b) ofrece al profesor la posibilidad de conocer el nivel de asimilación de enseñanzas para determinar el ritmo de progreso del alumno en el programa; c) desarrolla las capacidades del estudiante al afrontar un diálogo, debiendo establecerse unos argumentos tanto correctos como convincentes; d) es un procedimiento para huir de los aspectos absolutamente dogmáticos y obtener un manejo idóneo de los enfoques teóricos alternativos; e) se entiende como un método más apropiado de actuación que la mera lección magistral por cuanto permite conseguir una forma más equilibrada de formación, en virtud de la adquisición de conocimientos y su relación con el desarrollo de las cualidades personales<sup>33</sup>.

En conclusión, se trata de un método en el que se distribuyen una serie de ponencias que los alumnos deberán confeccionar bajo la asistencia del profesor y de los especialistas que colaboren, donde siempre deberá existir un lugar para el debate<sup>34</sup>.

En las asignaturas que coordino desde 2008 en la Universidad de Cádiz, organizamos dos seminarios, fundamentalmente en la asignatura de “Derecho penal-Parte especial”,

---

<sup>31</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., págs. 235 y 236.

<sup>32</sup> Así, en el seminario sería muy importante subrayar la colaboración del profesor con el alumno en el trabajo científico, debiéndose indicar que el papel del profesor en el seminario será el coordinar las diversas actividades, orientar a los alumnos en todas las fases y hacer la síntesis. Entre los rasgos a tener en cuenta de este proceso cabe destacar: a) discusión entre los participantes; b) derecho a participar en ella, igualmente, todos los estudiantes; c) el centro de discusión es un trabajo escrito. Puede además indicarse que aunque parece un método predeterminado para cursos de posgrado, actualmente también se utiliza para cualquier nivel universitario. Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 223.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 181.

en la que contamos con dos especialistas en materias diversas del programa preestablecido y junto con el posterior debate se les exige a los alumnos que desarrollen un trabajo sobre lo allí expuesto.

Si bien es cierto que este tipo de metodología no estaba muy extendida en el ámbito universitario español, como ya se puso anteriormente de manifiesto, las nuevas perspectivas generadas con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior han hecho que se diseñe una estrategia de enseñanza más particularizada, a través del estudio de casos y simulaciones, de planteamientos y de resolución de problemas o bien de análisis de textos y documentos<sup>35</sup>.

Por tanto, esta herramienta puede ser útil para cumplir sus objetivos como aplicar y ampliar determinada materia al objeto de mejorar la enseñanza de otros métodos y, fundamentalmente, siempre y cuando el profesor garantice la eficacia del procedimiento y se alcancen los propósitos educativos perseguidos.

### **3.4. Tutorías.**

Esta modalidad puede considerarse como el segundo sistema de enseñanza de pequeños grupos, por un lado, pero por otro, la mayor parte de las veces viene determinada como enseñanza individualizada. Normalmente constituyen un método complementario que permite al alumno la aclaración de dudas que se suscitan tras las explicaciones de clase o la mera profundización sobre determinados aspectos. Precisamente, este formato es un aspecto inherente a la función del profesor que debe, asimismo, estar a disposición de los estudiantes para que puedan plantear cualquier tipo de dudas que hayan encontrado al enfrentarse al estudio de las asignaturas<sup>36</sup>.

Así, puede señalarse que el objetivo último y fundamental de dicha herramienta es la orientación al alumno; esta circunstancia puede manifestarse en función de dos aspectos: el primero, de carácter más personal, refiriéndose al carácter del individuo; consiste en cualquier ayuda que, asociada al conocimiento y diagnóstico, se presta a un sujeto para que resuelva su problema<sup>37</sup>; el segundo, es eminentemente didáctico, determinado por la orientación como ayuda al aprendizaje<sup>38</sup>. Incluso puede aludirse al hecho de que tanto en una como en otra vertiente, la orientación no sólo se ha

---

<sup>35</sup> Cfr. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., pág. 42.

<sup>36</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 237. Junto a esto también expone ciertas actuaciones que deben tenerse en cuenta como son el hecho de plantearle al profesor la realización de trabajos complementarios, revisar los ejercicios prácticos y, en definitiva, facilitar una comunicación fluida entre ambos interlocutores.

<sup>37</sup> El fin de esta orientación es la adaptación de la personalidad y supone: conocimiento del alumnado, informe sobre sus posibilidades y oportunidades, además del apoyo a sus decisiones. Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 222.

<sup>38</sup> En esta se intenta incrementar la eficacia en el trabajo con las técnicas empleadas. Cfr. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., págs. 42 y 43. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 283. TEJERINA GARCÍA, F., *El profesorado universitario y el reto de la calidad*, Santander, 2003, pág. 13.

convertido en medio de educación sino que principalmente se trata de un requisito fundamental de toda educación personalizada<sup>39</sup>.

Sin embargo, las tutorías no han estado exentas de críticas, de modo que se ha puesto de manifiesto que en virtud de la experiencia acumulada se ha observado la escasa utilización de las mismas por parte del alumnado; dicha circunstancia se debe principalmente a diversos motivos relacionados con la falta de motivación de los discentes así como el mal planteamiento y enfoque del profesor, puesto que las tutorías deben servir ya para que éste resuelva dudas puntuales de los estudiantes para asesorarlos, entre otras cosas, sobre la orientación profesional, el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico<sup>40</sup>. Pero no todo han sido críticas, también pueden observarse ciertas ventajas en este tipo de método: a) sirve como sistema de retroalimentación para el profesor (que adquiere una importante información sobre lo que se va entendiendo en clase, dónde se encuentran las dificultades del alumnado, su motivación, etc.); b) permite la aclaración de dudas individuales; c) posibilita a los alumnos que desean profundizar sobre un tema informarse sobre él y localizar dicha información, d) en caso de reunión periódica se puede hacer un seguimiento de los discentes, motivándolos al más puro estilo de un opositor<sup>41</sup>.

Hoy día las tutorías pueden ser de carácter presencial y, por deseo expreso del profesor, también pueden ser de carácter virtual, reduciendo el aspecto presencial de la tutoría<sup>42</sup>.

### **3.5. Trabajos monográficos.**

En algunas ocasiones y con el ánimo aun de motivar y despertar la curiosidad del alumnado sobre la materia se ha desarrollado otra alternativa pedagógica como los trabajos sobre algún tema, bien del temario o bien sobre una iniciación a la investigación que les permita afrontar con posterioridad trabajos de mayor envergadura con vista al tercer ciclo universitario. Entre otros fundamentos de este tipo de ejercicio, el estudiante deberá profundizar en la bibliografía complementaria del programa, consultando bases de datos doctrinales y jurisprudenciales, revistas, monografías, etc., de esta forma el alumno se enfrentará a una gran cantidad de información y aprenderá qué técnicas utilizar al redactar el informe y llegar a determinadas conclusiones.

Las tareas pueden ser individuales o colectivas, pudiendo orientar el profesor al trabajo grupal de cara a la orientación colaborativa que plantea el nuevo Espacio Europeo de

---

<sup>39</sup> Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 222.

<sup>40</sup> Cfr. ANGUITA SUSI, A., *Proyecto investigador y docente*, cit., págs. 42 y 43. HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., págs. 237 y 238. No obstante, hoy día puede decirse que existen, incluso fuera de cada una de las disciplinas, “proyectos de tutorización conjunta” que observan e intentan corregir todos esos problemas con los que se encuentra el alumno desde su ingreso en la Facultad; así puede citarse el Proyecto compañero en la Universidad de Cádiz.

<sup>41</sup> Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 222.

<sup>42</sup> A mayor abundamiento sobre la cuestión véase, GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., págs. 181 y 182.

Educación Superior. Si la labor es de grupo, dicha situación cooperativa conlleva ciertas ventajas como pueden ser el fomento de la relación entre el alumnado, además del compañerismo y el trabajo en equipo, debiendo diseñarse un esquema a la hora de realizarlo, que será el siguiente: a) al iniciar el curso se le ofrece a los alumnos un listado de temas (deben ser suficientemente atractivos para motivar); b) realizarán dicha función contando para ello con la orientación y supervisión del docente<sup>43</sup>.

Una vez realizado el trabajo, sería muy conveniente su exposición y debate público, puesto que plantearía un importante debate entre los estudiantes y su orientación a la dialéctica colaborativa, transmitiendo sus opiniones y resultados ante el público; sin embargo, no todos son virtudes en este método por cuanto debe subrayarse como principal inconveniente el gran espacio temporal que necesita el discente para la realización del trabajo, además de la que precisa el profesor para dirigirlo y evaluarlo; asimismo, se requiere que el número de participantes no sea excesivo, de ser así, habría que desdoblarse tal colectivo en grupos para las clases prácticas<sup>44</sup>.

### **3.6. Las TICs y los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje en contextos universitarios.**

Las tecnologías de la información y de la comunicación no sólo han facilitado al profesor su trabajo adaptándose a los nuevos tiempos, sino que se han introducido en la sociedad de una manera acelerada hasta convertirse en parte de nuestras vidas; y son utilizadas cada vez más en la educación superior para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de muy diversas maneras: almacenamiento, clasificación, búsqueda de la información y contenido de nuevos formatos (audio, video y datos); en definitiva, se ofrecen grandes beneficios a través del aprendizaje virtual: a) dar a los estudiantes la oportunidad de comenzar desde su propio punto de partida y trabajar a su propio ritmo; b) promover el aprendizaje más que la enseñanza, con el correspondiente cambio del papel del tutor, como facilitador, en lugar de administrador de conocimientos; c) apoyar el aprendizaje colaborativo y profundo; d) estimular una mayor interacción entre los estudiantes; e) facilitar una participación más amplia y atenuar la sensación de desigualdad social y el impacto de las diferencias del lenguaje y en las destrezas de la comunicación hablada; f) proporcionar un registro permanente del aprendizaje y de las interacciones que permita a los estudiantes repasarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas.

La aplicación de las TICs, cada vez mayor, y el ingente desarrollo de las aplicaciones informáticas en el diseño de los contextos virtuales de formación y materiales multimedia de contenido han provocado que la modalidad tradicional evolucione a la educación a distancia. El perfeccionamiento y el progreso de esta modalidad educativa “a distancia tecnológica” plantea dudas sobre lo que tradicionalmente se entendía por educación presencial y a distancia, de tal manera que se obliga el replanteamiento de los procesos educativos que se están tratando actualmente en el marco de las aulas

---

<sup>43</sup> Éste deberá ayudarle tanto en la ejecución como en la elección del tema. Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 224.

<sup>44</sup> En este sentido ya se orienta el nuevo Grado. Incluso en la Universidad de Cádiz, esta rutina se acometía a través del grupo CIDUA.

presenciales en contextos universitarios, sobre todo cuando se propone la combinación del aula presencial y del aula virtual, lo que se intitula como “aprendizaje combinado” o “*blended learning*”, presente en casi la totalidad del mundo universitario<sup>45</sup>. No obstante, a día de hoy, se advierte que en este escenario formativo combinado surgen cuestiones de un gran valor como son la destreza tecnológica del aula virtual y la “competencia tecnológica”<sup>46</sup> del profesorado o “pericia” didáctica y metodológica, que en estrecha relación con el desarrollo de los contenidos disciplinares, se han sumado a la dilatada agenda del docente al que se le presupone un conocimiento del nuevo medio que, en la mayoría de los casos, va más allá de los requerimientos comunicativos mínimos<sup>47</sup>. Junto a ello, es conveniente insistir en la actitud que adopta el profesorado hacia dichos contextos, porque el concepto que los profesores posean sobre el papel que juegan las nuevas tecnologías determinará en cierta medida su integración en el proceso de enseñanza.

De esta manera, hay que indicar que la llegada de las TICs ha afectado a las formas y al proceso de enseñanza/aprendizaje en las universidades<sup>48</sup>, por lo que también ha de decirse lo mismo sobre el rol de los profesores que se ha visto, en este sentido, perturbado. De modo que su incorporación como innovación didáctica se enmarca en el planteamiento del Espacio Europeo de Educación<sup>49</sup> Superior, donde la importancia del alumnado y el momento para realizar su trabajo personal se dispone como un elemento docente sustancial<sup>50</sup>. En lo referente al papel del docente, es necesario indicar que “el

<sup>45</sup> Cfr. ONRUBIA, J.; COLOMINA, R. y ENGEL, A. “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo”, en COLL SALVADOR, C., MONEREO FONT (eds.) (2008) *Psicología de la educación virtual*, Madrid, pág. 20.

<sup>46</sup> LOWTHER, D. L.; JONES, M. G; PLANTS, R. T. (2000) “Preparing tomorrow’s teachers to use web-based education”. En: ABBEY, B. (ed.) *Instructional and cognitive impacts of web-based education*., Londres, págs. 129 a 136.

<sup>47</sup> BARBERÁ GREGORI, E.; BADIA GARGANTÉ, A. (2005) “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior” [en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 2, nº 2, UOC, págs. 1-11. Disponible en Internet: <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>>.

<sup>48</sup> FERRO SOTO, C., MARTÍNEZ SENRA, A. I., OTERO NEIRA, M<sup>a</sup>. C. (2009), “Ventaja del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTEK. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 29, pág. 3 y ss.

<sup>49</sup> Este proceso comenzó a germinar en 1998 con la Declaración de la Sorbona y fue perfeccionándose y enriqueciéndose con posterioridad en declaraciones de los ministros europeos de educación (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005, Lovaina, 2009) y ha finalizado con la creación, antes de 2010, de un Espacio de Educación Superior que ha de contribuir, a su vez, a la consolidación de una Europa del conocimiento.

<sup>50</sup> RÍOS CORBACHO, J. M. (2010), “La enseñanza/aprendizaje del Derecho penal de la empresa a través de las nuevas técnicas docentes colaborativas y plataformas virtuales en el EEES”, *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, nº 2, págs. 79 y ss.; VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, cit., pág. 103 a 117. EL MISMO., (2008) “La excelencia docente”, en *Revista de educación*, número extraordinario, págs. 177 a 212. ABEL SOUTO, M., “El ABP como nueva técnica pedagógica a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES”, cit., págs. 471 y ss; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, J. A. (2010), “Las competencias del profesor en la educación superior”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, nº 21, págs. 1-12. Disponible en Internet: <<http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>>. La ayuda de las TICs y de los mecanismos virtuales de interacción entre profesor y alumno, y de estos entre sí, mediante la confrontación de sus

profesorado debe abandonar ciertos hábitos y rutinas para adquirir otros nuevos”, resaltando la idea de que es necesario que los agentes involucrados en la enseñanza cambien su actitud al objeto de conseguir “desaprender”<sup>51</sup> modelos pretéritos de enseñanza e introducir nuevos enfoques. De esta forma, siguiendo el modelo actitudinal de Wilson (1997), en cuanto a lo denominado “actitudes del desaprendizaje” ante las innovaciones, establece, por un lado, un eje vertical calificándolo de “actitud hacia el desaprendizaje” en el que se hallan los sujetos con posturas eminentemente rígidas y otras de carácter flexible; los primeros muestran una disposición negativa al cambio, apoyando sus ideas en modelos tradicionales a los que se les concede mayor valor que los que se quieren introducir; los segundos entienden que los cambios son inevitables y que pueden resultar positivos tanto para su labor docente como para ellos mismos. El eje horizontal, por su parte, explicará el ritmo del desaprendizaje, pudiendo ser tan rápido o tan lento en virtud del interés que requieran más tiempo, dado que éste ira a velocidad pausada, deberá evitar ciertas conductas y tendrá que pensar en nuevas formas de hacer, con formación y práctica en el tiempo llegará a conseguir la modificaciones en su actuación docente. Los profesores que poseen un desaprendizaje de alta velocidad abandonarán hábitos anticuados para reemplazarlos por nuevos, cualidad relevante en el momento actual en el que los cambios suceden tan velozmente. Dichas actitudes hacia ese desaprendizaje generan cuatro modalidades de desaprendedores: los “aferrados”, de postura rígida y velocidad lenta, sujetos que estrechan cualquier cambio o innovación, ceñidos al pasado y que rechazan cualquier propuesta de cambio; el “cínico” o “escéptico” que es capaz de una rápida velocidad de desaprendizaje pero que muestra una actitud negativa o rígida<sup>52</sup>; los “esforzados”, que poseen una actitud flexible pero a velocidad parsimoniosa, considerando que la innovación es inevitable e interesante y de una mayor tendencia futurista<sup>53</sup>, asumen el abandono de su papel como eje central del proceso de enseñanza para ser sustituido por el discente; por último, los “buscadores”, profesores de actitud flexible y velocidad muy rápida, en suma, modelos para sus compañeros pues poseen un gran espíritu innovador<sup>54</sup>.

---

conocimientos o el trabajo en grupo, se consiga aumentar el protagonismo del alumno; en este sentido, LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., (2011) “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación docente y la tradición”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 4, pág. 28.

<sup>51</sup> VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, cit., pág. 103 a 117.

<sup>52</sup> Este tipo de profesor puede hacerlo si quisiera pero actúa de una manera muy negativa. Son capaces de extender su cinismo o escepticismo entre los que le rodean. Igualmente, por eso mismo, es un problema cuando estas personas se encuentran ocupando cargos que requieren empuje y liderazgo de la innovación.

<sup>53</sup> RÍOS CORBACHO, J. M., “La enseñanza/aprendizaje del Derecho penal de la empresa a través de las nuevas técnicas docentes colaborativas y plataformas virtuales en el EEES”, cit., pág. 79. Pueden denominarse “iluminados” o profesores “ye-yes” del siglo XXI que adoptan una posición flexible ante el cambio exigido por el Espacio Europeo de Educación Superior. Cfr. HOLGADO SÁEZ, C. (2010), “Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, nº 2, pág. 59.

<sup>54</sup> Sobre todas estas cuestiones, véase VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, cit., págs. 103 y ss.

De lo expuesto, puede indicarse que la disposición del profesorado hacia la innovación va a constituir un factor clave y determinante en la puesta en práctica de los modelos pedagógicos acordes con las nuevas necesidades sociales y del alumnado.

#### **4. Los recursos didácticos.**

Las Universidades españolas establecen una dinámica en la que se fundamenta una relación presencial entre el profesor y el alumno, circunstancia que no impide la existencia de algunas herramientas que perfeccionen esa actividad con el ánimo de conseguir un mayor afianzamiento de los conocimientos cedidos. No obstante, vamos a realizar un sucinto análisis de los instrumentos más útiles que se emplean en el ámbito universitario.

##### **4.1. Los medios impresos.**

Puede apuntarse en esta primera clasificación como los más utilizados, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo conscientes de que se trata de un elemento absolutamente fundamental en la instrucción universitaria<sup>55</sup>.

Los medios impresos objeto de examen serían: a) programa de la asignatura, a los efectos de dar a conocer los objetivos, los contenidos por temas y epígrafes, las formas

de evaluación, así como la bibliografía básica y complementaria; b) listado de casos prácticos y lecturas; c) esquemas, tablas resúmenes, informes, anuncios de prensa, artículos y demás material de apoyo que ayude a una mejor comprensión de las lecciones magistrales y a la realización de ejercicios (y otros medios didácticos); d) bibliografía específica, no incluida en el programa, que le servirá a los alumnos para acceder a la información de la biblioteca y realizar determinados trabajos monográficos, resolución de casos, etc.

Sobre estos medios pueden observarse ciertas ventajas: a) cada persona ajustará su ritmo de lectura a sus destrezas e intereses; b) el aprendizaje puede desarrollarse en cualquier tiempo y lugar; y c) el alumno podrá repetir las unidades escritas todas las veces que necesite.

Sin embargo, se han puesto de manifiesto ciertos inconvenientes como: el hecho de la posible necesidad, al menos en algunas ocasiones, de la explicación del profesor para no depender, casi con exclusividad, de la capacidad interpretativa del lector; igualmente, si se trata del estudio pudiera tener en este ámbito mayor peso específico la memorización que la reflexión, cuestión ésta que es antagónica a un correcto diseño de la enseñanza/aprendizaje del modelo impuesto por Bolonia.

---

<sup>55</sup> Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 226.



## 4.2. El manual y los apuntes de clase.

Junto con los textos legales, documentos propios del Derecho en general y del Derecho penal en particular, en nuestro caso, es importante subrayar la existencia tanto del manual como de los apuntes de clase que, en definitiva son los materiales exigidos por el docente para que el alumno desafíe la preparación de la materia<sup>56</sup>. El hecho de que hoy día pueda observarse una gran amalgama de manuales tanto de la parte general como de la especial, incluso de otras partes de la disciplina del Derecho penal (por ejemplo el Derecho penal de la empresa), hace que las clases teóricas logren estructurarse a través de un mayor estudio de los contenidos más básicos y de las cuestiones problemáticas que acaecen en nuestra materia, al objeto de fundamentar una comprensión integral ya del sistema jurídico-penal, ya de la transcendencia que genera su aplicación en la práctica<sup>57</sup>.

En este sentido, debe advertirse que en virtud de la metodología del crédito europeo, la mejor estrategia sería combinar los esfuerzos del trabajo individual del alumno, entendido como aquel que posee la misión de la aproximación genérica a la disciplina en cuanto al estudio exhaustivo de sus detalles más técnicos y memorísticos, con las sesiones colectivas, teniendo que esforzarse en la vigorización de los principios fundamentales y de los usos mentales precisos para afrontar con ciertas garantías el trabajo del jurista<sup>58</sup>.

Los nuevos títulos de grado han comprimido los temarios de las disciplinas por lo que el profesor se encuentra ante la tesitura de poder cumplirlo desarrollando de manera solvente la docencia, de modo que se tendrá que acudir a un modelo complementario de clases y manual que observará un método específico. Por tanto, la innecesidad de acometer una exposición íntegra de la asignatura conllevará una mayor facilidad en la realización de una explicación fácil y de carácter dinámico. El docente llevará a cabo un indudable esfuerzo en plantear cuestiones que desvelarán ciertas incógnitas fundamentales para la materia. Así, es sumamente aconsejable la huida del método tradicional para incorporarse a casos de laboratorio que, tras analizarlos con opciones válidas, permitan contemplar cuáles son los principios básicos que organizan el tema.

En consecuencia, debe anunciarse que la lección magistral proporcionará la información y podrá responder a las dudas más comunes y a otras menos propias de los alumnos más adelantados. Con posterioridad, la formación puede complementarse a través de la resolución de dudas particulares, de manera personalizada o en grupos, incluyendo

---

<sup>56</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 237. Cfr. FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 226. Señala que el manejo exclusivo de apuntes de clase suele establecerse como herramienta de consolidación de los conocimientos, pero observa más acertado el uso al unísono de los apuntes de clase y del manual.

<sup>57</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 237.

<sup>58</sup> FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 226. Señala este autor que los alumnos deberán disponer de un calendario donde se delimitara, aproximadamente, los avances de la asignatura, distribuyendo, por meses, las distintas lecciones del programa; además de ello, también debería facilitárseles, si fuera preciso, una correspondencia exacta entre las lecciones del programa docente y el índice del manual.

también otros modelos como pudieran ser seminarios, reuniones en grupo, tutorías, etc.<sup>59</sup>

### 4.3. El campus virtual y otros recursos electrónicos.

A modo de introducción en este epígrafe, debe señalarse que el aula virtual<sup>60</sup> de la Universidad de Cádiz esta fundamentada en la plataforma educativa *Moodle*<sup>61</sup>. Previamente a esta plataforma, existía *WebCT (Web Course Tools)*<sup>62</sup>, sistema comercial *on line*, adoptado primordialmente por instituciones educativas, estableciéndose el cambio de una a otra en virtud de que la incorporación de *Moddle* lo era de un gestor de contenidos más completo, escalable y administrable en comparación con el resto de gestores; junto a lo anterior, su código fuente estaba muy conseguido, de forma que cualquier experto podía variarlo en función de las necesidades del profesorado, entendiéndose, por otro lado, razones de carácter económico<sup>63</sup>, al tratarse de una aplicación gratuita.

Llegados a este punto puede argumentarse que la nueva plataforma desarrolla un espacio donde se pretende promover algo parecido a la enseñanza tradicional, en el que un año lectivo consta de varias asignaturas estructuradas en semanas o temas que constan de varias actividades de aprendizaje<sup>64</sup>.

No obstante, puede decirse que, en cuanto a las plataformas virtuales, la función del profesor consiste en dotar de contenido al curso, no sólo definiendo e instalando los recursos y materiales que los alumnos necesiten sobre la materia, sino también manejando herramientas de comunicación e interacción entre todos los participantes ayudando en su aprendizaje de forma activa e interactuando con sus iguales.

---

<sup>59</sup> Cfr. *Ibid*, cit., pág. 227.

<sup>60</sup> Se define como un entorno, plataforma o *software* a través del cual el ordenador simula una clase real permitiendo el desarrollo de actividades habituales de enseñanza/aprendizaje. Mediante ese entorno el discente puede acceder y desarrollar una serie de acciones que son las propias de un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al profesor, e incluso a sus iguales, trabajar en equipo, etc. Todo ello de manera simulada sin que medie una interacción física entre docentes y discentes.

<sup>61</sup> Acrónimo de “*Modular Object Oriented Distance Learning Environment*”. Trad.: “Entorno de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos”. Esta plataforma comienza en la Universidad de Cádiz en el curso académico 2005/06.

<sup>62</sup> Trad.: “Herramientas para cursos *web*”.

<sup>63</sup> LARRETXEIA, X. et al. *Moodle: una plataforma libre, ¿para contenidos libres?*, 2008, págs. 1 a 8. Disponible en Internet: <<<http://www.auxular.net>>>.

<sup>64</sup> GONZÁLEZ DE FELIPE, A. T., Guía de apoyo para el uso de *Moodle* 1.9.4. Disponible en Internet: <[http://download.moodle.org/docs/es/1.9.4\\_usuario\\_alumno.pdf](http://download.moodle.org/docs/es/1.9.4_usuario_alumno.pdf)>, pág. 16 y ss. [citado 19/09/2011]. De esta manera, la identidad es obvia por cuanto en toda educación escolar, existen dos papeles básicos; de un lado, el del profesor, creador del contenido del curso, propulsor de las actividades, etc., y de otro, el alumno que es la persona que recibirá el conocimiento, realizará las actividades propuestas y finalmente será evaluada.

De esta manera, el profesorado aprovecha este espacio virtual como escaparate de sus materiales a modo de repositorio<sup>65</sup> ya que cuelgan sus apuntes, presentaciones, insertan enlaces a páginas *web* que desean que el alumnado visite, etc., hábitos que nos obligan a pensar que estas acciones se realizan desde un modelo didáctico tradicional muy transmisivo, que se centra en los contenidos, en suma, se trata de un modelo que se distancia del modelo europeo, de las competencias y de las actividades del estudiante como eje central.

*Moodle* se basa en el “constructivismo”, afirmando que el conocimiento se cimenta en la mente del discente en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas en el aprendizaje colaborativo<sup>66</sup>. De esta forma, el profesor que opera desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante que le ayudará a edificar ese saber necesario en base a sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que considera que los estudiantes deben conocer<sup>67</sup>.

Por tanto, puede indicarse que en el Derecho penal resultan imprescindibles los textos normativos y jurisprudenciales, así los escritos junto con los disponibles en Internet. Dichas fuentes son muy importantes a la hora de que el estudiante compruebe su aplicabilidad directa e inmediata en lo referente a las explicaciones recibidas en las clases teóricas. Además, suponen materiales imprescindibles para afianzar las dinamicidad de las pericias logradas, es decir, que el alumnado supere la mera memorización e interrelacione los elementos teóricos con los ofrecidos por la realidad; de esta manera, toma cuerpo la implantación de los sistemas de campus virtual reconocidos donde aparecen las lecciones, los contenidos, recursos bibliográficos y casos prácticos, tanto para consulta como para tutoría electrónica.

En resumen, a través de contextos virtuales, el alumnado cuenta con otro instrumento de apoyo para aprehender el proceso de aprendizaje (lecciones, apuntes, etc.), de modo que, frente a los manuales, no se va a encontrar con una estructura artificial ajena, sino con un compendio de saberes redactados por el profesor<sup>68</sup> y complementado con los

---

<sup>65</sup> HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, cit., págs. 64 y ss. RÍOS CORBACHO, J. M., “La enseñanza/aprendizaje del Derecho penal de la empresa a través de las nuevas técnicas docentes colaborativas y plataformas virtuales en el EEES”, cit., págs. 79 y ss.

<sup>66</sup> MAIO, V. *et al.* “Como os outros aprendemos, descobrimos e ... construímos – um projecto colaborativo na plataforma Moodle”. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1, 2 (2008), págs. 21 a 31. Disponible en Internet: <<<http://eft.educom.pt>>>. Explica que el aprendizaje colaborativo se basa en el intercambio de información dentro de una comunidad, en el que sus miembros aprenden unos de otros a través de procesos de interacción y de negociación, lo cual facilita la construcción del conocimiento.

<sup>67</sup> BAÑOS SANCHO, J., *La plataforma educativa Moodle*, 2007, pág. 9.

<sup>68</sup> En este sentido, también se ha puesto de manifiesto la aparición de otra herramienta como puede ser el “blog del docente”, según el cual se trata de un modelo innovador que consiste en crear un sitio *web* que se va actualizando utilizando hiperenlaces que estructuran la blogosfera, un espacio abierto no limitado; se trata de un proceso de construcción permanente en el que las observaciones personales aportadas enriquecen el blog y se van sumando enlaces a otros sitios; asimismo, la información introducida será recogida por otros, a su vez, enlazados por otros y así se conformará una red que resonará en toda la blogosfera. Cfr. ORIHUELA COLLIVA, J. L., *La revolución de los blogs*, Madrid, 2006, pág. 34.

apuntes de clase, circunstancia que supondrá un importante estímulo ya que el docente proporcionará a sus discípulos una transcripción escrita e incluso una proyección audiovisual de su explicación oral<sup>69</sup>.

#### **4.4. Los medios visuales fijos.**

Hay que distinguir, por un lado, aquellos medios visuales fijos “no proyectables”, como la pizarra, fotografías, póster, etc., o medios audiovisuales fijos proyectados. Al afrontar este espacio nos referimos tanto a la pizarra como a las proyecciones audiovisuales, elementos de los que hacemos uso para las explicaciones de nuestra disciplina.

#### **4.5. La pizarra**

Puede sugerirse que es la herramienta de enseñanza tradicional por excelencia, advirtiéndose también ventajas e inconvenientes. Entre las primeras se encuentran: su disponibilidad en todas las aulas, economicidad, fácil utilización por el profesor y los alumnos, además de la idoneidad para reflejar de forma escrita las ideas que conforman un razonamiento a medida que éste va avanzando; como virtud puede añadirse que sirve para contrarrestar la desidia del alumno en clase o la propia monotonía que se observa cuando transcurre determinado tiempo fijando la concentración en la herramienta audiovisual, por tanto, se trata de ir modificando el esquema de la clase y hacerla más dinámica, además de reforzar determinados conocimientos que no se proyectan a través de lo virtual.

No obstante, no todo han sido ventajas por cuanto aparecen inconvenientes como: la provisionalidad de los esquemas o representaciones, una posible lectura inteligible y de un tamaño de letra que no se encuentre acorde con el aula, además de los posibles errores que pueden aparecer en torno a la coordinación entre lo que se está escribiendo en la pizarra y las explicaciones que se brindan.

Así pues, puede entenderse que la pizarra es un instrumento, incluso en estos tiempos, para reforzar la clase magistral, la realización de ejercicios e incluso la resolución de casos.

#### **4.6. Los medios audiovisuales.**

Estos medios hacen posible una comunicación tanto visual como auditiva, encontrando entre ellos: el cine, el vídeo, la televisión o el ordenador con sistema multimedia, aunque quizá lo más utilizado en nuestra disciplina sea el vídeo, en tanto que se pueden

---

CAZORLA GONZÁLEZ SERRANO, M<sup>a</sup>. C., “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la propuesta en marcha del plan Bolonia en las Universidades españolas”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 4 (2011), pág. 99.

<sup>69</sup> FERNÁNDEZ ALLÉS, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 228. Señala el autor que no se trata de unos apuntes al uso, pero tampoco es un manual ya que los textos suelen tener la exhaustividad y sistematicidad de aquellos, por cuanto de lo que se trata es de resaltar, por parte del docente, los contenidos sintéticos de la exposición y, de la misma manera, evitar las insuficiencias detectadas en los tradicionales apuntes.

proyectar películas y documentales que facilitarán la docencia, como el ordenador como herramienta de trabajo y, particularmente, del aula virtual.

## 5. Técnicas de evaluación del alumno.

La evaluación puede definirse como un conjunto de parámetros que sirven para valorar el aprendizaje del estudiante durante el curso académico<sup>70</sup>, constituyendo un elemento de la docencia altamente relevante<sup>71</sup>, en la que puede observarse tanto el progreso del estudiante como la eficacia del docente<sup>72</sup>. Pero las verdaderas dificultades en este punto surgen a la hora de establecer el método de evaluación, entendiéndose por un sector mayoritario de los docentes que el sistema “ideal” es la evaluación continua<sup>73</sup>, que podría permitir un control diario del alumnado sin necesidad de realizar otro tipo de pruebas más tradicionales. Sin embargo, mientras no se acoten los alumnos por aula que eviten la masificación universitaria será muy difícil establecer otro sistema que no sea el clásico del examen<sup>74</sup>, puesto que de lo que se trata es que “el estudiante sea capaz de demostrar que puede articular conocimientos adquiridos en una estructura o trama conceptual lógica, sistemática, ideal para criticarlos y trascenderlos”<sup>75</sup>.

Sin lugar a dudas, como plantea Hava García, la selección de la concreta técnica del examen establece el extremo más desagradable y complejo que plantea la actividad docente, ya que ninguno de los formatos utilizados puede aportar una total confianza en torno al grado de los conocimientos del estudiante.

Sin embargo, no es posible prescindir de alguno de los métodos evaluadores que se conocen, con carácter anterior al inicio de la enseñanza, del concreto método de

<sup>70</sup> ANGUIA SUSI, A., *Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 43.

<sup>71</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 238.

<sup>72</sup> BELTRÁN LLERA, J. A., *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*, cit., pág. 16. Cfr. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 284.

<sup>73</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 238. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 284. GARCÍA ESPAÑA, E., *Proyecto docente*, cit., págs. 182 a 184. En estas páginas, la autora desarrolla un modelo de evaluación continua, entendiéndose que parece preferible frente al examen convencional apoyando tal sistema en las actividades desarrolladas por el alumno y en la superación de controles periódicos.

<sup>74</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 238. VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., *Proyecto docente*, pág. 203. ANGUIA SUSI, A., *Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 44. Advierte que lo normal es realizar un examen final escrito donde el alumno debe responder a una serie de preguntas extraídas del programa de la asignatura. Prosigue el autor criticando este método por cuanto no sirve para fomentar el espíritu crítico. Entiende que sería muy oportuno que el examen teórico incluyera algún caso práctico. En este sentido, también se pronuncia ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., págs. 284 y 285. Para quien el sistema de evaluación ideal y coherente con la organización del Derecho penal en créditos teóricos y prácticos radicaría en una prueba final escrita que combine varias preguntas cortas y un par de cuestiones a desarrollar, al objeto de medir los conocimientos teóricos de la asignatura, junto con un caso práctico de una dificultad similar a los analizados en clase, que pueda valorar la capacidad de aplicar el razonamiento jurídico a la resolución de problemas.

<sup>75</sup> BELTRÁN LLERA, J. A., *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*, cit., pág. 16. Cfr. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., pág. 284.

valoración que se requiera para examinar el grado de comprensión integral de la disciplina adquirido por cada discente.

No obstante, debe apuntarse que el criterio que seguimos es el examen (salvo la posibilidad de que en grupos reducidos se pueda utilizar el método de la evaluación continua) que se diversifica en dos aspectos: de un lado, el examen que mida los conocimientos teóricos de la asignatura (fundamentalmente oral) y otro dirigido a calibrar la solvencia del alumno para aplicar la teoría aprendida durante el curso a la resolución de casos prácticos, técnica evaluadora ineludible en función de la organización de la disciplina en créditos teóricos y prácticos<sup>76</sup>, que van a ser respaldados, otorgándole una mayor importancia a la práctica, por el Espacio Europeo de Educación Superior.

## 6. Bibliografía

ABEL SOUTO, M., (2006), *Proyecto docente*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

ABEL SOUTO, M., (2010), “El ABP como nueva técnica pedagógica a las ciencias jurídicas y al Derecho penal en el EEES”, *Dereito. Revista Xuridica da Universidade de Santiago de Compostela*, 19 (2), págs. 469-485.

ABEL SOUTO, M., (2010), “La penología y Ciencia penitenciaria y los ECTS. Experiencia metodológica en el espacio Europeo de Educación Superior”, en *La docencia en el nuevo escenario del espacio Europeo de Educación Superior*, Vigo: Universidad de Vigo.

ALONSO RIMO, A., (2002), *Proyecto docente*, Valencia, Universidad de Valencia.

ANGUITA SUSI, A., (2009), *Proyecto investigador y docente*, Jaén, Universidad de Jaén.

ASTIGARRAGA GOENAGA, J., BOLDOVA PASAMAR, M.A., RUEDA MARTÍN, M<sup>a</sup>. A., y USOZ OTAL, J., (2009), *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

BAÑOS SANCHO, J., (2007), *La plataforma Educativa Moodle. Creación de aulas virtuales. Manual de consulta para el profesorado. Versión 1.8*. Getafe.

BARBERÁ GREGORI, E.; BADIA GARGANTÉ, A. “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior” [en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2005, vol. 2, nº 2, UOC, págs. 1-11. Disponible en Internet: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>.

---

<sup>76</sup> HAVA GARCÍA, E., *Proyecto docente*, cit., pág. 239. ABEL SOUTO, M., *Proyecto docente*, cit., págs. 284 y 285.

BELTRAN LLERA, J.A., (2003), *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*, Santander: UIMP.

CAZORLA GONZÁLEZ SERRANO, M<sup>a</sup>.C., (2011), “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la propuesta en marcha del plan Bolonia en las Universidades españolas”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n<sup>o</sup> 4, págs. 91 a 104.

CEPILLO GALVÍN, M.A., y SOTO GARCÍA, M., (2010), “El aprendizaje basado en problemas como metodología docente adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, en GAVIDIA SÁNCHEZ, J.V., LÓPEZ SÁNCHEZ, J.A., RODRÍGUEZ TORREJÓN, J., (coords.), *Nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona: Octaedro.

FERNÁNDEZ ALLÉS, J.J., (2010), *Historial Académico, Docente e Investigador y Proyecto Docente e Investigador*, Cádiz, Universidad de Cádiz.

FERNÁNDEZ MARCH, A., (2006), “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio Siglo XXI*, págs. 35 a 56.

FERRO SOTO, C., MARTÍNEZ SENRA, A. I., OTERO NEIRA, M<sup>a</sup>. C., (2009), “Ventaja del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n<sup>o</sup> 29, págs. 1 a 12.

GARCÍA ESPAÑA, E., (2010), *Proyecto docente*, Málaga, Universidad de Málaga.

GONZÁLEZ DE FELIPE, A. T., Guía de apoyo para el uso de *Moodle 1.9.4*, en [http://download.moodle.org/docs/es/1.9.4\\_usuario\\_alumno.pdf](http://download.moodle.org/docs/es/1.9.4_usuario_alumno.pdf), pág. 16 y ss. [citado 19/09/2011].

HAVA GARCÍA, E., (2001), *Proyecto docente*, Universidad de Cádiz, Cádiz.

HOLGADO SÁEZ, C., (2010), “Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, n<sup>o</sup> 2, págs. 57 a 78.

LANDA, C., (1999), “Reforma de la enseñanza del Derecho Constitucional. Entrevista al Prof. Dr. H.C. Peter Häberle del Dr. César Landa”, *Pensamiento constitucional*, 6, págs.. 245 a 252.

LARRETXEA, X. et al. *Moodle: una plataforma libre, ¿para contenidos libres?*, 2008, págs. 1 a 8. Disponible en Internet: <<http://www.auxular.net>>.

LOWTHER, D. L.; JONES, M. G; PLANTS, R. T. (2000), “Preparing tomorrow’s teachers to use web-based education”. En: ABBEY, B. (ed.) *Instructional and cognitive impacts of web-based education*, Londres, págs. 129 a 146.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, J. A. (2010), “Las competencias del profesor en la educación superior”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, nº 21, Consultado el 20 de diciembre de 2011.

MAIO, V. *et al.* (2008), “Como os outros aprendemos, descobrimos e ... construímos – um projecto colaborativo na plataforma Moodle”. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1, 2, págs. 21 a 31. Disponible en Internet: <http://eft.educom.pt>. Consultado 20 de diciembre de 2011.

MICHAVILA, F., (2011), “Bolonia entre la retórica y la acción”, en MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M., y ESTEVE, F., (edits.), *El día después de Bolonia*, Madrid, págs. 19 a 33.

NADAL, J.M., (2011), “La formación de profesores y ciudadanos: reflexiones desde el patio”, en MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M., y ESTEVE, F., (edits.), *El día después de Bolonia*, Madrid, págs. 206 a 221.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R. y ENGEL, A. (2008), “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo”, en COLL SALVADOR, C., MONEREO FONT, C., (eds.) *Psicología de la educación virtual*, Madrid, págs. 163 a 184.

ORIHUELA COLLIVA, J. L., (2006), *La revolución de los blogs*, Madrid.

ORTS BERENGUER, E., (1982-1983), “Reflexiones sobre `teoría`y `práctica`en el Derecho penal”, en *Estudios Penales y Criminológicos*, VII, págs. 307 a 322.

ORTEGA Y GASSET, J., (1982), “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, *Revista de Occidente en Alianza editorial*, Madrid.

PUJOL, J., /FONS, J.L., (1978), *Los métodos de la enseñanza universitaria*, Pamplona.

RÍOS CORBACHO, J. M., (2010), “La enseñanza/aprendizaje del Derecho penal de la empresa a través de las nuevas técnicas docentes colaborativas y plataformas virtuales en el EEES”, *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, nº 2, págs. 79 a 100.

RUIZ RODRÍGUEZ, L., (1998), *Proyecto docente*, Universidad de Cádiz.

TEJERINA GARCÍA, F., (2003), *El profesorado universitario y el reto de la calidad*, Santander.

VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F., (2003), *Proyecto docente*, Universidad de Santiago de Compostela.

VILA PÉREZ, M.,(2009), “El proceso Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Revista Entelequia*, nº 10, págs. 49 a 62.



VILLA SÁNCHEZ, A., (2006), “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, *Foro de educación*, nº 7 y 8, págs. 103 a 117.

VILLA SÁNCHEZ, A., (2008), “La excelencia docente”, en *Revista de educación*, número extraordinario, págs. 117 a 212.

