

LA IMPORTANCIAS DEL EMPLEO DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL



JOSÉ MARÍA SUÁREZ LÓPEZ
Profesor Titular de Derecho Penal
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 02-09-2014
Fecha de aceptación: 23-09-2014

RESUMEN: El presente trabajo analiza la incidencia que en la metodología docente tiene la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y el generalizado empleo de las tecnologías de la información y comunicación y opta por superar obsoletas opciones pedagógicas más orientadas a transmitir conocimientos para apostar por un innovador modelo docente que gire sobre la dinámica enseñanza-aprendizaje que asentado en las posibilidades tecnológicas actuales fomente el desarrollo de capacidades o competencias para posibilitar una más eficaz y moderna enseñanza del Derecho en general y del penal en particular.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior, metodología docente, tecnología de la información y comunicación, modelos docentes, enseñanza y aprendizaje, estudio del Derecho penal, competencias.

ABSTRACT: *This current paper analyzes the impact that the establishment of the European Higher Education Area and the widespread use of information and communication technologies are having on teaching methodology. It aims to go beyond obsolete pedagogical options more orientated towards imparting knowledge, opting instead for an innovative teaching model revolving around dynamic teaching-learning rooted in current technological means, that fosters the development of abilities and competence, enabling a more effective and modern teaching of Law in general and Criminal Law in particular.*

KEY WORDS: *European Higher Education Area, teaching methodology, information and communication technology, teaching models, teaching and learning, study of Criminal Law, competence.*

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. DECLARACIÓN DE BOLONIA Y LA IMPLANTACIÓN DEL EEES. III. LA INCIDENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. IV. MODELOS DOCENTES Y SU APLICACIÓN AL ESTUDIO DEL DERECHO PENAL. 1. Clase teórica. 2. Clases prácticas. 3. Actividades complementarias. 4. Evaluación. V. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN



La metodología docente es una cuestión nuclear en la enseñanza universitaria que, actualmente, ha emergido con una inusitada fuerza para constituirse en materia de máximo alcance e importancia. Así, como señala PERIS RIERA, constituye una temática que tiene una gran trascendencia y que ha supuesto un giro copernicano en la tarea de enseñar¹.

Las Universidades están viviendo momentos de cambio que afectan a todos los implicados, empezando por los propios estudiantes² y profesores y, en dicho proceso, estamos involucrados todos y obligados a buscar fórmulas que, manteniendo los elementos positivos de las tradicionales herramientas docentes, los refuercen y revisen para conseguir metodologías de enseñanza más atractivas y eficaces.

No obstante, y sin menoscabar la actualidad que tiene el tema, conviene recordar que la preocupación por conseguir mejores instrumentos docentes ha sido una constante en la Universidad y, muy particularmente, en la Ciencia penal en la que, con anterioridad a la eclosión del problema, ya existían muy relevantes trabajos que han abordado de forma brillante el tema y han aportado criterios metodológicos de suma importancia³. En este sentido, ha afirmado ALBERTÍ ROVIRA que la renovación o, en general, los cambios pedagógicos vienen de más lejos. La aparición de las TIC así como el espíritu inquieto y renovador que anima al personal académico han venido propiciando desde hace años la mejora e innovación en el campo de la docencia⁴.

¹ Peris Riera, J.: «Prólogo», *Innovación docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia, 2013, pág. 7.

² García Magna, D./ Becerra Muñoz, J.: «La visita a prisión como metodología innovadora en Derecho penal», *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Febrero, 2012, pág. 513.

³ En este sentido, vid., entre otros, Jiménez de Asúa, L.: «La metodología docente del Derecho penal y la misión de la Universidad», *El Criminalista*, t. V, 1945; Morillas Cueva, L.: «Breve señalamiento de una adecuada metodología docente para la enseñanza del Derecho penal», *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, Granada, núm. 8, Granada, 1985; González Rus, J.J.: «Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro», *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, núm. 5, Granada, 2003.

⁴ Albertí Rovira, E.: «Prólogo», *Experiencias en mejoras e innovación docente en el ámbito del Derecho (Dir. Carrasco Calvo)*, Barcelona, 2011, pág. 11.
http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/experiencias_mejora_innovaci%C3%B3n_docente_derecho_intro.pdf

Se trata, sin duda, de un tema de relevancia en el que como punto de partida hay que tener claro el objetivo a conseguir para evaluar las herramientas docentes a emplear. En este sentido, a pesar de que actualmente se destaca sobremedida entre las funciones de la universidad la de preparar a sus estudiantes para el ejercicio de una actividad profesional, lo cierto es que junto con este muy relevante objetivo confluyen otros que no se pueden obviar ni menospreciar. Así, y como idea inicial, hay que tener en cuenta que el art. 1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades concreta las siguientes funciones de la Universidad: «1. La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio.

2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida».

Con esta perspectiva, el art. 9 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales afirma en su núm. 1 que: «Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional». Completan dicha declaración, en lo que a los objetivos de las distintas titulaciones se refiere, los arts. 10.1 y 11.1 del citado Real Decreto que aluden, respectivamente, a los máster y doctorados. Así, señala el primero de ellos que: «Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras»; y el segundo que: «Se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición

de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad»⁵.



En definitiva, de cara a la formación integral de los estudiantes, se debe cuestionar cualquier opción, por muy relevante que parezca, que únicamente desarrolle la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. Las variables de esas características, como afirman GARCÍA MAGNA y BECERRA MUÑOZ, corren el riesgo de arrastrarnos hacia un sistema excesivamente dirigido a la empleabilidad y que pueda hacer entrar en crisis la idea de formación dejando en segundo plano valores y principios que tradicionalmente han caracterizado al estudiante universitario⁶.

⁵ Con una visión bastante crítica afirma DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, que el desarrollo posterior de la Ley Orgánica de Universidades (grados, postgrados, normas de selección y evaluación del profesorado y de las titulaciones universitarias, etc., por no hablar de muchas normas internas de las propias universidades) desmiente algo muy importante de esa declaración: en un marasmo de declaraciones sobre pedagogía, “empleabilidad”, actualización, excelencia, habilidades, competencias y semejantes lindezas uno no encuentra dónde queda la función –primera en mencionarse– de la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. Díaz y García Conlledo, M.: «Reflexiones críticas sobre las diferentes implicaciones del nuevo sistema “impuesto” por Bolonia», *Innovación Docente y Derecho Penal*, edit. Editum, Murcia 2013, pág. 59.

⁶ García Magna, D./ Becerra Muñoz, J.: «La visita...», cit., pág. 514.

En este sentido, en términos generales, al concretar los objetivos de los grados en Derecho en las universidades españolas se opta por una opción amplia en lo que a los mismos se refiere que junto a la capacitación profesional introduce otros que garantizan la formación integral del estudiante. Así, si nos ceñimos, a modo de ejemplo, al grado en Derecho de la Universidad de Granada, sus objetivos son:

«• Proporcionar una formación de contenido generalista, teórica y práctica, que permita dominar los conceptos básicos del Derecho, alcanzar las destrezas y habilidades necesarias para el futuro ejercicio de las profesiones jurídicas y obtener un conocimiento suficiente de la estructura de los ordenamientos jurídicos nacional, internacional y comunitario, así como de los contenidos normativos de las distintas ramas del Derecho.

- Transmitir una formación en valores, en general, y una deontología profesional, en particular.
- Mostrar una actitud crítica ante la realidad y las ideas, y de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados.
- Proporcionar la formación básica que permita acceder a los futuros posgrados profesionalizantes, semiprofessionalizantes y de investigación, en los que se podrá completar dicha formación con el nivel de especialización vinculado a cada uno de los tipos de posgrado señalados.
- Proporcionar la formación necesaria para acceder a determinados puestos de trabajo en los que no se considere necesario el nivel académico del Posgrado.

Para todo ello, se fija como objetivo básico del grado en Derecho proporcionar a sus titulados:

1. Habilidades cognitivas referidas a la capacidad de comprender y manejar ideas y conceptos.
2. Capacidades metodológicas para organizar el tiempo y las estrategias de aprendizaje y para tomar decisiones o resolver problemas.
3. Destrezas tecnológicas relacionadas con la utilización de herramientas de computación y de gestión de la información en el ámbito de las ciencias jurídicas.
4. Destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita.
5. Conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
6. Percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.

Con esta perspectiva, no conviene perder de vista, con carácter previo a la elección de cualquier opción pedagógica, y de cara a la concreción de sus objetivos, que la Universidad, como apunta ORTEGA Y GASSET consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que se debe recibir que debe hacer a sus principales protagonistas, los estudiantes, personas cultas –situadas a la altura de los tiempos-, conocedores de las grandes disciplinas culturales, buenos profesionales y que, aunque esto pueda resultar más problemático en el pensamiento de ORTEGA y GASSET, la Universidad es inseparable de la ciencia y, por tanto, tiene que ser también o además, investigación científica⁷.

Concretados los objetivos de la Universidad, como requisito previo para abordar cualquier propuesta de innovación pedagógica, procede analizar la situación actual y destacar, fundamentalmente, los pilares sobre los que se asientan los cambios que en los últimos tiempos se vienen produciendo.

Así, han ido confluyendo un conjunto de factores que, por una parte, han propiciado y, por otra, exigido la introducción de cambios pedagógicos y la búsqueda de fórmulas más eficaces que partiendo del principio del pensamiento Orteguiano de la economía en la enseñanza hagan posible a los estudiantes el acceso a la cultura y el conocimiento de un mundo cada día más complejo, con una ciencia cada vez más desarrollada y con unas exigencias profesionales claramente crecientes⁸.

7. Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico». <http://derechoweb.ugr.es/main/oferta-de-estudios/grado-en-derecho/>

⁷ Ortega y Gasset, J.: *Misión de la Universidad* (Con indicaciones y notas de J.A. Palma), Buenos Aires, 2001, pág. 12. <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

⁸ Como afirmó ORTEGA Y GASSET urge instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría que enseñarle. Principio de la economía en la enseñanza. La Universidad, tal y como se presenta fuera de España más aún que en España, es un bosque tropical de enseñanzas. Si a ellas añadimos lo que antes nos pareció más indudable –la enseñanza de la cultura- el bosque crece hasta cubrir el horizonte; el horizonte de la juventud, que debe estar claro, abierto y dejando visibles los incendios incitadores de ultranza. No hay más remedio que volverse ahora contra esa inmensidad y usar del principio de economía, por lo pronto, como un hacha. Primero, poda inexorable. *Ibidem*, pág. 10.

En este sentido, a mi juicio, son dos esencialmente los elementos más destacables en este impulso, por una parte, la creación y necesaria adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) y, por otra, la generalizada implantación de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante TIC). Ambos ingredientes conforman un atractivo combinado para una progresiva y decisiva incorporación de nuevas metodologías docentes que den como resultado un innovador modelo docente para el Derecho en general, y el penal en especial, más orientado al aprendizaje que a la enseñanza.

II. DECLARACIÓN DE BOLONIA Y LA IMPLANTACIÓN DEL EEES

Con MORILLAS CUEVA se puede situar el inicio de todo el proceso que desemboca en la estructura actual de los estudios universitarios en Europa en la Carta Magna de las Universidades firmada, por los rectores europeos el 18 de septiembre de 1988, en Bolonia⁹. La misma supone una declaración de principios y, asimismo, una descripción de medios para conseguirlos de especial incidencia posterior. Así, en cuanto a los principios destaca al afirmar que: 1) La Universidad es una institución autónoma, que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza; 2) en las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos; 3) siendo la libertad de investigación, de enseñanza y de formación el principio básico de la vida de las universidades, tanto los poderes públicos como las universidades deben garantizar y promover el respeto a esta

⁹ Con esta perspectiva, afirma la Declaración de Bolonia que «Por su parte, las instituciones de enseñanza superior europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la Magna Charta Universitatum, adoptada en Bolonia en 1988. Este aspecto reviste especial importancia, ya que la independencia y la autonomía de las universidades garantizan que los sistemas de enseñanza superior y de investigación puedan adaptarse en todo momento a las nuevas necesidades, a las expectativas de la sociedad y a la evolución de los conocimientos científicos»(...). http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

exigencia fundamental; 4) la universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal, ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.¹⁰



Para hacer reales tales principios menciona los siguientes medios: a) Facilitar al conjunto de los miembros de la Comunidad Universitaria los instrumentos adecuados para el desarrollo de su libertad de investigación y docencia; b) seleccionar al profesorado y reglamentar su Estatuto por el principio de indisociabilidad entre la actividad docente e investigadora; c) garantizar a los estudiantes la salvaguarda de las libertades, así como las condiciones necesarias para alcanzar sus objetivos en materia de cultura y de formación; y d) considerar el intercambio recíproco de información y de documentación y la multiplicación de iniciativas comunes, como instrumentos fundamentales para el progreso continuado de conocimientos¹¹.

En definitiva, como acertadamente concreta MORILLAS CUEVA, autonomía universitaria, combinación integradora entre docencia e investigación, defensa de la libertad en la trilogía investigación, docencia y formación, desarticulación de cualquier tipo de fronteras en el ámbito científico y docente. Ello conduce a la exigencia de movilidad de profesores y estudiantes, a políticas generales de equivalencia, tanto en estatutos, como títulos, como exámenes, etc., así como en la concesión de becas. Han pasado veinticinco años, mucha normativa interna e internacional, se ha legislado y la aplicación real de casi todos estos principios está en debate y lo que es peor en limitada y desenfocada aplicación¹².

¹⁰ Morillas Cueva, L.: «La adaptación del sistema universitario español al EEES. El Grado en Derecho y el Derecho penal», *Innovación Docente y Derecho Penal*, edit. Editum, Murcia 2013, pág. 23.

En relación con el contenido de la Carta Magna de las Universidades, vid., http://secretariageneral.ugr.es/pages/org_gobierno/claustro_universitario/claustroeees/a3/!

¹¹ http://secretariageneral.ugr.es/pages/org_gobierno/claustro_universitario/claustroeees/a3/!

¹² Morillas Cueva, L.: «La adaptación...», cit., pág. 23.

Diez años después se produce la Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998, -firmada por Claude Allègre (Ministro de Investigación Educativa Nacional y Tecnología, Francia), Tessa Blackstone (Ministro de Educación Superior, Reino Unido), Luigi Berlinguer (Ministro de Educación Pública, Universidad e Investigación, Italia) y Jürgen Ruetters (Ministro de Educación, Ciencias, Investigación y Tecnología, Alemania)- que, tras analizar la situación del proceso de convergencia, de la Universidad en Europa, destacar su importancia y concretar objetivos futuros, ofrece un compromiso para la promoción de un marco común, para mejorar el reconocimiento externo, facilitar la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo. Así, afirma la misma, a modo de conclusión, que «El aniversario de la Universidad de París, hoy aquí en La Sorbona, nos ofrece una oportunidad solemne de participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. Nos dirigimos a otros estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos»¹³. La misma puede considerarse puente entre la Carta Magna de las Universidades y la Declaración de Bolonia, verdadera referencia en todo este proceso¹⁴.

Un año y escasos días más tarde la Declaración de la Sorbona se ve ratificada¹⁵, y en este caso ampliada, y concretada por la Declaración de Bolonia firmada por los

¹³ http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf.

¹⁴ Morillas Cueva, L.: «La adaptación...», cit., págs. 23 y 24.

¹⁵ En este sentido, afirma la Declaración de Bolonia que la misma reafirma la adhesión de los firmantes a los principios generales de la Declaración de la Sorbona y que: «La Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, inspirada en estas mismas consideraciones, subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas e insistía en la necesidad de crear un espacio europeo de la enseñanza superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global de nuestro continente.

Varios países europeos han firmado esta Declaración o han expresado su acuerdo de principio con los objetivos en ella marcados. El rumbo tomado por varias reforma de la enseñanza superior adoptadas entretanto en Europa dan testimonio de la voluntad de actuar de muchos gobiernos».

http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

representantes de 31 países que, aunque se trata de una declaración de intenciones desarrollada posteriormente por otras, no deja, como dice MORILLAS CUEVA, de marcar pautas de verdadero significado para la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior¹⁶. La Declaración, asume los siguientes objetivos: 1) La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título para promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional; 2) la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos – realmente tres si tenemos en cuenta el doctorado¹⁷; 3) la implantación de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS (European Credits Transfer System), como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes; d) promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo del libre intercambio¹⁸; e) promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con las miras al desarrollo de criterios comparables; y f) promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los integrados de estudios, formación e investigación¹⁹.

En línea con MORILLAS CUEVA, hay que señalar que la Declaración de Bolonia no cierra el proceso sino que lo inicia aunque sea, fundamentalmente, de manera programática. Es una metodología abierta que ha sido completada por numerosas disposiciones que²⁰, por ejemplo, añaden a los anteriores objetivos otros más

¹⁶ Morillas Cueva, L.: «La adaptación...», cit., pág. 24.

¹⁷ Con esta perspectiva, alude MORILLAS CUEVA a la adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado). *Ibidem*.

¹⁸ Para conseguir este objetivo, se propone hacer especial hincapié en los siguientes aspectos: «para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados; para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios». http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

¹⁹ http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

²⁰ Así, se pueden citar las siguientes: Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001, Declaración de Berlín de 19 de septiembre de 2003, Declaración de Bergen de 19 y 20 de mayo de 2005, Declaración de Londres de 17 y 18 de mayo de 2007 y Declaración de Leuven/Louvanin-la Neuve de 28 y 29 de abril de 2009.

concretos de delimitación del sistema, insistencia en competencias –conocimientos y habilidades destrezas- que posibiliten la empleabilidad, renovación metodológica de los contenidos, sustentada en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias generales y específicas del título, relevancia del proceso enseñanza-aprendizaje²¹.

Este elenco de compromisos y declaraciones en el ámbito interno se traduce en la elaboración de un importante conjunto normativo en el que como punto de arranque está la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades que en el número I de su exposición de motivos alude tanto al impacto de las TIC como del Espacio Europeo de Educación Superior al señalar que: «se diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzado a configurar» y que «La sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales.

De ahí que sea objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes...».

En línea con ello concluye la exposición de motivos en el número XI que: «Con objeto de adaptarse al espacio europeo de enseñanza superior a que se ha hecho referencia, la Ley contempla una serie de medidas para posibilitar las modificaciones que hayan de realizarse en las estructuras de los estudios en función de las líneas

²¹ Morillas Cueva, L.: «La adaptación...», cit., pág. 24.

generales que emanen de este espacio. Asimismo, se recogen previsiones sobre el acceso de los nacionales de Estados miembros de la Unión Europea al desarrollo de la función docente e investigadora en las Universidades españolas, como personal funcionario o como contratado, de modo que se facilita la movilidad del profesorado».

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior que también está claramente contemplado en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la citada Ley Orgánica 6/2001 y que en su preámbulo afirma que «La Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad».

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior se realiza a través de las referencias conceptuales pergeñadas tanto en las Declaraciones Europeas como en la LOU consecuencia de aquéllas y, fundamentalmente, se concretan en: 1) Sistema europeo de créditos²²; 2) estructura de

²² De acuerdo con el art. 3 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, «El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios».

las titulaciones; 3) Suplemento Europeo al Título; y 4) garantía de la calidad como pieza clave sobre la que es necesario asentar los anteriores criterios²³.

En definitiva, en línea con BOLDOVA PASAMAR, se puede afirmar que Bolonia ha supuesto para la enseñanza universitaria y, en particular, en Derecho una auténtica renovación metodológica y de los roles que debe desempeñar para la misma el profesorado y el alumnado. A más allá de una transición de nomenclaturas y programaciones: es una auténtica evolución en las enseñanzas superiores europeas, que, por lo que al profesor respecta, implica la innovación en el método de la enseñanza²⁴.

Se ha descrito de forma somera un atractivo proceso de integración en el EEES que, por otra parte, está plagado de luces y sombras en el que quedan muchas cosas por

²³ Este desarrollo de adaptación de nuestro sistema normativo a las exigencias del europeo de enseñanza superior también se realiza a través de numerosos Decretos. Sin ánimo de exhaustividad, se pueden citar los siguientes: Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título; Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado; Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado; Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales que deroga los anteriormente citados 55/2005 y 56/2005; Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre; Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificación para la Educación Superior y Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, que modifica los Reales Decretos 1027/2011, de 15-7-2011 y 1393/2007, de 29-10-2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

²⁴ Boldova Pasamar, M.A.: «Sobre la necesidad de adaptar la enseñanza del Derecho penal al EEES», *Innovación Docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia 2013, págs. 47 y 48. En este sentido, han destacado la incidencia del Espacio Europeo de Educación Superior en la metodología docente, entre otros, CERVELL HORTAL/GUTIERREZ ESPADA, que han señalado que el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado, como es sabido, con la Declaración de Bolonia de 1999 ha obligado al cuerpo docente universitario a acometer un proceso de reciclaje y cambio de mentalidad, Cervell Hortal, M^a. J./ Gutiérrez Espada, C.: «Hacia el EEES: Una experiencia sobre nuevos métodos de aprendizaje. Aplicación y resultados obtenidos», *Eduonline*, pág. 1 <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2F5.pdf>; ABEL SOUTO que ha afirmado que el Espacio Europeo de Educación Superior exige metodologías docentes activas centradas en el aprendizaje del estudiante. Abel Souto, M.: «Metodologías docentes activas en Derecho Penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo», *Innovación Docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia 2013, pág. 90. En línea con ello, pero desde otra perspectiva, MOLINA BLÁZQUEZ también menciona la incesante modificación de la legislación penal como un factor sumamente relevante en la necesaria renovación docente. Molina Blázquez, C.M.: «Docencia participativa en la parte especial del Derecho Penal», *Innovación Docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia 2013, pág. 107.

hacer que adolece de importantes carencias normativas y de medios adecuados para llevarlo a cabo, que para algunos podría convertir un sueño en pesadilla²⁵, pero que obliga a buscar metodologías innovadoras y abandonar obsoletas opciones pedagógicas más orientadas a transmitir conocimientos que a desarrollar capacidades o competencias orientadas al aprendizaje.

En cualquier caso, hay que advertir que no se trata, como ha afirmado RÍOS CORBACHO, de volvernos locos y de que todo lo anterior, esas clases magistrales, los esquemas, los apuntes tradicionales o las clases prácticas al uso tengan que quedar como unos elementos antdiluvianos, todo lo contrario, lo que interesa es convertir todo lo anterior en una base firme para, a través de las nuevas tecnologías y novedosos métodos docentes, darle un mayor contenido de implicación al alumno en este nuevo modelo universitario que ha diseñado el Espacio Europeo de Educación Superior²⁶.

III. LA INCIDENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

El otro gran elemento a tener en cuenta a la hora de evaluar la importancia y actualidad del empleo de metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho en general y del penal en particular es la inicial aparición, posterior uso generalizado y definitiva implantación de las tecnologías de la comunicación y la información y especialmente de Internet. Las TIC inciden, sin duda, en la docencia presencial o

²⁵ Título que utiliza LINDE PANIAGUA en su libro: *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*, Pamplona, 2010. En este sentido, ha afirmado DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO que «la Universidad española que he conocido sobre todo desde que me incorporé a tareas docentes e investigadoras al finalizar mis estudios de Derecho estaba y está plagada de defectos, aunque tuviera alguna virtud. Mi tesis es que la “nueva” Universidad que se pretende supera muy pocos de esos defectos (no digo que ninguno) e incurre en otros nuevos y graves, por lo que el cambio no merece la pena. Díaz y García Conlledo, M.: «Reflexiones...», cit., pág. 58.

²⁶ Ríos Corbacho, J.M.: «Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior», *Revista Jurídicas de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 3, enero 2011, págs. 71 y 72, <http://www.eumed.net/rev/rejie/03/04.%20jmrc.pdf>

tradicional que es la que prioritariamente analizo y, además, posibilitan una progresiva introducción de la semipresencial y virtual²⁷.

Se trata a mi juicio del otro gran factor que da pie a una profunda renovación docente. Es un avance tecnológico de largo alcance que tiene claras y directas consecuencias, dado que, por una parte, conlleva un claro incremento del contenido de la información porque propicia la aparición de una inmensidad de nuevas fuentes y materiales docentes hasta ahora desconocidos y de fácil acceso y, por otra, potencia la relación y comunicación entre docentes y discentes favoreciendo el aprendizaje cooperativo y, también, posibilitando la realización de actividades a distancia y la puesta en práctica de nuevas herramientas docentes de gran utilidad, como pueden ser las que permiten la autoevaluación por parte de los estudiantes, y la realización de un sinnúmero de nuevas opciones formativas.

La relevancia de las TIC y su incidencia en la innovación docente está reconocida de forma prácticamente unánime. Así, GONZÁLEZ RUS afirmó, anticipándose a lo que hoy es una indiscutible realidad, que la incorporación de las nuevas tecnologías al desarrollo de la docencia es ineludible e inaplazable. En el futuro próximo la actividad docente se producirá en buena medida a través de Internet y las redes de transmisión de datos²⁸.

Con esta perspectiva, SALINAS ha aseverado que las modalidades de formación apoyadas en las TIC llevan a nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje;

²⁷ En relación con la docencia semipresencial y virtual, vid., entre otros, Miró Llinares, F.: «E-learning aplicado a las Ciencias Penales», *Innovación Docente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia 2013, págs. 228 a 234; Ramón Martín, A.: «El diseño de asignaturas de Derecho penal en modalidad semipresencial (b-learning)», *Innovación Docente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia, 2013, págs. 272 a 275; y Rodríguez Ferrández, S.: «Algunas utilidades del “Aula Virtual” para la docencia en el marco del EEES», *Innovación Docente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia, 2013, págs. 257 a 272.

²⁸ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 19. En el mismo sentido, destacan la importancia de las TIC en la docencia universitaria, entre otros, Morillas Fernández, D. L.: «El libro electrónico como herramienta de enseñanza del Derecho Penal», *Innovación Docente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia 2013, pág. 90; Muñoz Ruiz, J.: «La incorporación de las TIC en la enseñanza superior y su aportación al Derecho Penal», *Innovación Docente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia 2013, págs. 277 y 278; Miró Llinares, F.: «E-learning...», cit., pág. 228.

la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio; la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida; y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo²⁹.

No obstante, su aplicación y puesta en funcionamiento, no ha estado exenta de críticas y valoraciones encontradas que han dado pie a su utilización dispar. Así, se describieron cuatro modelos de implantación que probablemente, o con toda seguridad, ya están superados y que son:

A) Modelo de iniciación. Se caracteriza por limitarse, principalmente, a ofrecer apuntes y algún que otro material en formato web. Modelo minimalista usado por quienes son más cautelosos ante el cambio.

B) Modelo estándar. Que se orienta a utilizar las ventajas proporcionadas por la tecnología para permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre docentes y discentes, además, de proporcionar otro tipo de recursos electrónicos. Fórmula que se consideraba apropiada cuando los profesores y estudiantes están iniciando el trabajo con estos recursos.

C) Modelo evolucionado. Que mejora el anterior al introducir nuevos elementos como los que permiten el seguimiento de alumnos o la grabación de las clases en vivo. En definitiva supone una mayor utilización de las TIC y, obviamente, es más apropiado en aquellos ámbitos en los que los estudiantes demanda tal producto por razones de tiempo y cuando se van a trabajar aspectos complejos.

D) Modelo radical. Que ignora el concepto de clases. Los estudiantes son organizados en grupos y aprenden interactuando entre ellos y utilizando una vasta cantidad de recursos web existentes y el profesor actúa como guía, asesor o facilitador cuando es requerido para ello. Es recomendable cuando se considere beneficioso el trabajo en grupo, los alumnos estén familiarizados con el uso de las web y, sobre todo,

²⁹ Salinas, J.: «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol 1, núm. 1 noviembre 2004, pág. 3.

dispongan de habilidades de investigación y sean capaces de trabajar de forma autónoma³⁰.



Conjunto de modelos que, como se ha planteado, deben emplearse en función de las circunstancias de los estudiantes y del entorno en el que se emplean las TIC pero que no deben dar lugar, como en alguna ocasión se ha insinuado, a enfrentadas contraposiciones entre el profesor conservador que no contempla una visión innovadora anclado en ideas de corte tradicional frente a los que emplean metodologías modernas con mayores tendencias futuristas incorporando técnicas docentes que dan paso a la aparición de profesores “ye-yes” del siglo XXI³¹.

No se trata de buscar discusiones entre aptitudes dispares ante un evidente avance, sino de conseguir un equilibrado binomio en el que la utilidad de las herramientas docentes tradicionales se vean reforzadas con las posibilidades que ofrecen las TIC. En este sentido, coincido con MORILLAS FERNÁNDEZ, cuando asevera que los antiguos métodos de enseñanza del Derecho y las nuevas posibilidades tecnológicas no tienen por qué configurarse como dos realidades diametralmente opuestas sino accesorias, debiendo obtenerse de todas ellas lo mejor para el estudiante y, a través de un adecuado equilibrio entre ambas, poder alcanzar una mejora de tasas de rendimiento del alumnado³².

En este sentido, como afirma RÍOS CORBACHO, las ventajas que pueden aportar las nuevas tecnologías son, entre otras, las siguientes: a) Representar nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos; b) facilitar la atención personalizada y el seguimiento del estudiante a través de las tutorías virtuales; c) permitir la realización de autoevaluaciones individuales y colectivas de su aprendizaje; d) posibilitar una clara integración y utilización dentro y fuera del aula; e) fomentar la iniciativa, la originalidad y la creatividad; f) potenciar las habilidades de

³⁰ En relación con esta clasificación vid., Salinas, J.: «Innovación...», cit., págs. 12 y 13. Roberts, T./Romm, C./ Jones, D.: «Current practice in web-based delivery of IT courses», *APWeb2000*. (Citado por Salinas, J, *Ibidem*, págs. 12 y 15).

³¹ Ríos Corbacho, J.M.: «Innovación docente del Derecho penal...», cit., págs. 67 y 68, <http://www.eumed.net/rev/rejie/03/04.%20jmrc.pdf>.

³² Morillas Fernández, D.L.: «El libro...», cit., págs. 235 y 236.

búsqueda, selección y organización de la información; g) fomentar el aprendizaje autónomo y desarrollar estrategias de autoaprendizaje y contribuir al individualizado, h) favorecer una comunicación directa e intercambio de ideas y, por ello, la obtención de un conocimiento compartido a través de los recursos de comunicación; j) preparar al estudiante para el uso efectivo de estas tecnologías y su buen aprovechamiento en el futuro; y k) permitir el acceso rápido y actualizado a la información³³.

En definitiva, como apunta PERIS RIERA, es evidente que las TIC aportan numerosas ventajas, no sólo para el alumno, sino también para el profesor, en su doble función de docente e investigador. Nadie duda que la tarea de enseñar se está viendo facilitada por medios, ya tan insustituibles como los proyectores informatizados o el aula virtual, herramienta ésta última que está permitiendo no sólo cambiar los canales de comunicación con los alumnos, sino disponer de una auténtica plataforma desde la que informar y trasladar contenidos teóricos y prácticos consiguiendo una oportuna y adecuada igualdad entre todos, los que puedan acudir a clase y los que no tienen esa oportunidad.

Sin embargo, su empleo no debe ser coartada para estudiar menos limitando la formación a los contenidos de las plataformas virtuales o proyecciones en clase o para el desconocimiento o la falta de preparación de las clases por la utilización de las TIC³⁴, porque como ha dicho DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO es una estupidez pensar que la docencia es buena o mala según se utilicen o no estos medios. Por muchos medios que se utilicen, el profesor ignorante distraerá, pero no enseñará adecuadamente a los alumnos y el bueno, será bueno con pizarra de tiza o electrónica³⁵, sin que ello deba tampoco justificar la negativa a la utilización de las TIC dado que como se ha dicho aportan importantes mejoras que no hay por qué desdeñar o negar.

³³ Ríos Corbacho, J.M.: «Innovación...», cit., págs. 69 y 70.

³⁴ Peris Riera, J.: «Prólogo...», cit., págs. 8 y 9. Como ha dicho SANTANA VEGA no habría que olvidar, ni dejar que los alumnos olviden, que el manejo de los entornos virtuales y las nuevas tecnologías son un instrumento y no un fin en sí mismo y que su abuso, lejos de facilitar el conocimiento, puede dificultarlo. Su introducción en el proceso de aprendizaje no puede conllevar, significativamente, en Derecho penal, el olvido de las capacidades de abstracción, reflexión o crítica que implica todo proceso de adquisición de conocimientos. Santana Vega, D.M^a.: «Aspectos críticos de la implantación del sistema EEES en la docencia del Derecho Penal, », *Innovación decente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia, 2013, pág. 80.

³⁵ Díaz y García Conlledo, M.: «Reflexiones...», cit., pág. 60.

IV. MODELOS DOCENTES Y SU APLICACIÓN AL ESTUDIO DEL DERECHO PENAL

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, asociada a la mencionada incidencia de las TIC, sin duda y como hemos venido afirmando obliga a modificar o actualizar el modelo docente. Así, tradicionalmente -aunque ello, a mi juicio, ha ido cambiando progresivamente, incluso al margen de ambos factores y gracias al silencioso trabajo innovador de muchos docentes-, se optaba por un modelo que se ha denominado de enseñanza que se basaba, como dice GONZÁLEZ RUS, principalmente en la teórica, apoyado en la lección magistral como contenido básico, en el que el profesor cumple un papel central de impulsor y soporte de la enseñanza, que desarrolla conforme a los contenidos del programa, “filtrado” generalmente a través de apuntes, en los que el estudiante tiene un papel pasivo, de receptor de conocimientos, cuya principal preocupación es superar los exámenes, que constituyen, en último término, el eje central a través del cual se construye el modelo educativo³⁶.

Tal patrón que yo creo superado hace mucho tiempo, sin duda, estaba plagado de inconvenientes, puesto que daba lugar a una excesiva memorización de contenidos, era inadecuado en el mundo jurídico por la mutabilidad de su objeto y no potenciaba o desarrollaba las capacidades de los estudiantes que eran inducidos a adoptar actitudes pasivas que en nada favorecían el autoaprendizaje ni su desarrollo. En síntesis, el citado modelo formaba transmitiendo unos conocimientos que con rapidez carecían de vigencia y no preparaba ni capacitaba a sus principales protagonistas para un necesario autoaprendizaje que les permitiera un conocimiento, aplicación e interpretación del Derecho vigente en cada momento³⁷.

³⁶ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 9.

³⁷ En este sentido, conviene recordar lo afirmado por ORTEGA Y GASSET cuando señaló que en la enseñanza hay tres términos: lo que habría que enseñar –o el saber-, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien, con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y

La insuficiencia e incapacidad del mismo es palmaria si se tiene en cuenta:

Primero: Que la implantación del Sistema Europeo de Educación Superior conlleva, como ya anticipamos, un modelo basado en competencias –conocimientos y habilidades destrezas- que posibilitan la empleabilidad, la renovación metodológica de los contenidos, que se asienta en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias generales y específicas.

Segundo: Que en muchos ámbitos, el Derecho penal sin duda es uno de ellos, la mutabilidad del objeto obliga a un continuo aprendizaje que permita un conocimiento actual de la materia. En este sentido, en relación con el Texto punitivo, no se puede obviar que desde que entró en vigor el Código Penal de 1995, transcurridos 18 años, ha soportado, como dice MORILLAS CUEVA, más de una veintena de reformas³⁸, algunas de gran calado que, sin duda, han “derogado” un importante conjunto de conocimientos y creado otros nuevos que los alumnos no han podido adquirir al no haberse aprobado las normas que los respaldan cuando realizaron sus estudios. Con esta perspectiva, ha apuntado ABEL SOUTO que actualmente las modificaciones legislativas son tan frecuentes que el estudiante tendrá que renovar sus conocimientos muchas veces durante la vida laboral, de manera que objetivo de la formación universitaria debe ser que los alumnos «aprendan a aprender» durante toda su vida³⁹.

Tercero: Los conocimientos y contenidos legales crecen de forma progresiva, imposibilitando en la actualidad que todo el conjunto normativo se pueda explicar o abordar. En este sentido, es muy frecuente que muchos programas e, incluso, manuales

reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de otra actividad que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia.

El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también que en la organización de la enseñanza superior en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez en su facultad adquisitiva de saber; otra lo que él necesita saber para vivir. Ortega y Gasset, J.: *Misión...*, págs. 7 y 10.

³⁸ Morillas Cueva, L.: *Derecho penal. Parte General. Fundamentos conceptuales y metodológicos del Derecho penal. Ley Penal*, edit. Dykinson, Madrid, 2010, págs. 178 ss.

³⁹ Abel Souto, M.: «Metodologías...», cit., pág. 92.

de Derecho penal Parte Especial se limiten a concretar determinados delitos que son los que se pueden abordar con unos planes de estudios que asignan al Derecho penal un número de créditos claramente insuficientes para estudiar todo el Derecho penal positivo. A todo ello hay que añadir que la ya citada implantación de las TIC da lugar a una multiplicación de recursos y fuentes que exigen una gran destreza en la búsqueda y selección de las más relevantes.

En consecuencia, el denominado modelo orientado exclusivamente a la enseñanza debe abandonarse, si es que no lo ha sido ya, y con ello las clases teóricas que se limitan a una mera disertación de contenidos que los alumnos traducen a unos apuntes normalmente erróneos por la rapidez con la que se ven obligados a tomarlos para dar entrada, mejor dicho, asentar definitivamente un modelo de aprendizaje que, como dice GONZÁLEZ RUS impone que las universidades dejen de ser “centros de enseñanza” para convertirse en “centros de aprendizaje”⁴⁰.

Con esta perspectiva, con BAIN, considero que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de generar una influencia duradera e importante en la manera que la gente actúa, piensa y siente⁴¹, lo que, a mi juicio, no se puede conseguir con un sistema pedagógico como el inicialmente descrito que cede mucho protagonismo a los docentes en perjuicio del que le debe corresponder a los discentes. En consecuencia, a todas luces parece evidente que se debe optar por fórmulas más propias del modelo aprendizaje o como algunos también denominan enseñanza-aprendizaje⁴².

Se utiliza la terminología modelo de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje, como apunta GONZÁLEZ RUS, para referirse a aquél en el que el aprendizaje del estudiante es un proceso guiado, por el que adquiere el conocimiento y se forma con sus propias experiencias y habilidades, adquiriendo el protagonismo central. Esto es, formarse mediante el conocimiento personal que se obtiene al ejercitarse uno mismo en las

⁴⁰ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 10.

⁴¹ Bain, K.: *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, (Traducción de Óscar Barberá), edit. Universidad de Valencia, Valencia, 2006, pág. 28. <http://ambar.dgapa.unam.mx:8443/apoyo-didactico/BAIN1.pdf>

⁴² En este sentido, vid., Aguilar Cárceles, M. M^a.: «Evaluación por competencias: la matriz de valoración aplicada al Derecho Penal», en *Innovación decente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia, 2013, pág. 211.

técnicas y métodos que le permiten desarrollar adecuada y eficazmente una determinada tarea o función. Preparar al estudiante en el conjunto de técnicas, de métodos y de procedimientos que le permitan conocer el Derecho por sí mismo, identificar y resolver los problemas que plantea su interpretación y aplicación y formular las soluciones para solventarlos⁴³.

En general, se suele admitir, sin gran dificultad, la necesidad de optar por esta fórmula. Así, ABEL SOUTO ha señalado que la convergencia europea radica en desplazar el punto de apoyo de la docencia desde la enseñanza al aprendizaje, de lo que el profesor pueda dar a lo que el alumno realmente asimila, de la presentación de información, su explicación, propuesta de actividades y evaluación a la organización del proceso para que los alumnos puedan acceder al nuevo conocimiento que el profesor les propone, el desarrollo de guías y recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo, tutorizar su proceso de aprendizaje, etc⁴⁴. En definitiva, seguir la máxima machadiana de que «se hace camino al andar».

El proceso descrito y la clara implantación del modelo aprendizaje o enseñanza-aprendizaje como la mejor fórmula docente para abordar el estudio del Derecho en general y del penal en particular, obliga, como ya hemos anticipado, a emplear metodologías innovadoras que faciliten cumplir los objetivos de la universidad y de los diversos ciclos formativos. Así, desde este punto de vista, se pueden citar múltiples ejemplos, que permiten una más eficaz adquisición de competencias por los estudiantes en general y para los de Derecho penal en particular, como la creación de foros, análisis de casos con pruebas audiovisuales, visionado de películas, visitas a instituciones, asistencia a juicios, autoevaluaciones, realización de trabajos, entre otros, que, junto a las tradicionales herramientas docentes -clases teóricas y prácticas, seminarios, tutorías y otras actividades complementarias-, pueden potenciar la eficacia del sistema y situar a

⁴³ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 11.

⁴⁴ Abel Souto, M.: «Metodologías...», cit., pág. 91. Igualmente, defienden la necesidad de optar por el denominado modelo aprendizaje, entre otros, Díaz y García Conlledo, M.: «Reflexiones...», cit., pág. 60 Morillas Fernández, D.: «El libro...», cit., pág. 245; Santana Vega, D.M^a.: «Aspectos...», cit., págs. 76 y 87; Bravo Bosch, J.M.: «El Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva docencia del Derecho Romano», *Revista Electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, 2008, págs. 2 ss., <http://www.refdugr.com/documentos/articulos/20.pdf>

la universidad española a la cabeza del Espacio Europeo de Educación Superior. Obviamente, en el empleo tanto de las nuevas como de las tradicionales herramientas docentes tienen un papel muy relevante las ya citadas tecnologías de la comunicación e información que pueden optimizar el tiempo que los estudiantes emplean y agilizar y potenciar la interrelación entre docentes y discentes.

En cualquier caso, no se debe olvidar que el empleo de metodologías innovadoras no debe suponer una renuncia a la clase magistral, ni al espacio que le debe corresponder al Derecho penal en los respectivos grados en Derecho. Más que por sustituir en su totalidad los tradicionales instrumentos docentes se debería optar por su modernización con la progresiva, constante y necesaria adaptación al momento actual lo que, como dice BOLDOVA PASAMAR, exige el empleo de metodologías activas y de nuevas tecnologías⁴⁵. No es admisible, como ya se ha dicho, el inmovilismo para defender a ultranza las metodologías tradicionales sin adecuarlas a la realidad actual, pero tampoco es adecuado desconocer su valor y sustituirlas por nuevas opciones que no garanticen el necesario conocimiento en este caso del Derecho penal.

Así, desde mi punto de vista, para cumplir con la finalidad que anteriormente asignamos a la universidad y hacer posible que los estudiantes adquieran las competencias propias de las asignaturas o módulos que cursan, teniendo en cuenta obviamente su ciclo formativo -aquí analizado principalmente desde la perspectiva de los estudiantes de grado y en relación con la enseñanza del Derecho penal- se debe optar por una metodología innovadora que emplee fórmulas activas que se apoyen decididamente en las nuevas tecnologías pero que, por ello, no abandonen las tradicionales y todavía actuales herramientas docentes. En este sentido, considero que una opción innovadora en la enseñanza del Derecho penal no es aquella que obvia los instrumentos tradicionales, sino la que los combina con los nuevos de forma adecuada y equilibrada.

⁴⁵ Boldova Pasamar, M.A. : «Sobre...», cit., pág. 57.

Con esta perspectiva, considero que un interesante modelo para la enseñanza del Derecho penal, tanto en los ámbitos presenciales, semipresenciales o virtuales⁴⁶, asentado en el aprendizaje, partiendo como requisito previo de la elaboración y puesta a disposición de los estudiantes de una guía docente⁴⁷, debe combinar como mínimo las siguientes herramientas docentes:

1. Clase teórica.

En ningún caso, en lo que a la enseñanza del Derecho penal se refiere, se debe suprimir la clase teórica. Como dice GONZÁLEZ RUS un modelo dirigido al aprendizaje del Derecho debe estar basado en una sólida formación teórica, pues ella es la que proporcionará las bases para el autoaprendizaje⁴⁸, de ahí que en este trabajo también se mencione el modelo aprendizaje como enseñanza-aprendizaje.

Las clases teóricas deben tener un contenido claramente instrumental que las haga útiles, es decir, respondan a las exigencias requeridas por el programa o guía de la asignatura, además, deben motivar y captar la atención sobre los rasgos principales de cada uno de los temas, explicitando sus aspectos más difíciles y complejos, utilizando de forma constante la técnica del ejemplo e implicando al máximo a los alumnos en la misma y en la resolución de los problemas. Además, han de ser claras, correctamente preparadas y planificadas por el profesor y deben ser amenas y, por tanto, atractivas para los estudiantes que deben considerar los conocimientos adquiridos como la llave que les abre la puerta de la adecuada solución de los múltiples casos o problemas prácticos que tienen que resolver.

⁴⁶ No obstante lo afirmado, en función de que estemos ante docencia presencial o no, habrá que adecuar el modelo propuesto facilitando, en el segundo caso, los soportes necesarios para una eficaz labor docente y, obviamente, introducir las modificaciones oportunas según la modalidad. Con esta perspectiva, coincido con MIRO LLINARES en que las necesidades formativas en el ámbito del Derecho penal no se deben modificar con la introducción de las nuevas tecnologías, ya que son las mismas que eran en la enseñanza tradicional. Miró Llinares, F.: «E-learning...», cit., pág. 229.

⁴⁷ En relación con la importancia de la guía docente, vid., Morillas Fernández, D.: «El libro...», cit., págs. 237 y 238.

⁴⁸ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 12.

Es precisamente en este ámbito en el que las metodologías innovadoras y las TIC tienen un gran papel, en la medida que permiten facilitar con anterioridad contenidos y material docente de relieve para su desarrollo y preparación y, en su realización, se debe fomentar el empleo de mapas conceptuales teóricos y prácticos con lo que se evitaría uno de los principales problemas de las clases teóricas su carácter anodino y aburrido⁴⁹.

En este sentido, como ha apuntado MORILLAS FERNÁNDEZ, la clásica lección magistral impartida por el docente resulta una experiencia insustituible para cualquier alumno y puede ser complementada por un video tutorial o simplemente con material gráfico más didáctico para el alumno que la reciba o, incluso, su impartición se puede realizar con el uso del video-streaming posibilitando su seguimiento en tiempo real por alumnos que no se encuentran en el aula, pudiendo habilitarse chats o foros para que se formulen preguntas, dudas o cuestiones surgidas sobre la temática explicada permitiendo con ello una interacción docente-alumno on line⁵⁰, pero en ningún caso puede ser sustituida por materiales virtuales, al igual que no lo ha sido por los múltiples y excelentes libros y manuales que ha producido la Ciencia penal española. Planteado de esta forma, la clase teórica es necesaria tanto para ámbitos presenciales como semipresenciales o virtuales.

En su desarrollo es de máximo relieve el conocimiento profundo de la materia por el profesor que la imparte. Como afirma DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO por supuesto que hay que cultivar las habilidades pedagógicas, mejorar la forma de transmitir, buscar los ejemplos (a ser posible numerosos) adecuados, procurar la implicación del alumno, etc. Pero sin un dominio de los contenidos, lo anterior vale poco. Se deben cuestionar, todas las normas y desarrollo “boloñeses” que insisten en la forma y no hablan apenas de contenidos. La fobia a la lección magistral está injustificada así como el culto a las nuevas metodologías docentes las TIC.⁵¹

⁴⁹ En relación con los mapas conceptuales coincido con MIRO LLINARES en que la pizarra es la herramienta de enseñanza tradicional por excelencia, sin embargo, con el empleo de las TIC, podemos sustituirla por diferentes presentaciones, como el Power Point en el que se puede incluir texto, animaciones e imágenes. Miró Llinares, F.: «E-learning...», cit., pág. 233.

⁵⁰ Morillas Fernández, D.: «El libro...», cit., pág. 236.

⁵¹ Díaz y García Conlledo, M.: «Reflexiones...», cit., pág. 60. De sumo atractivo al respecto, resulta la descripción realizada por ABEL SOUTO de las tres etapas o fases que atraviesa el docente, una inicial de

2. Clases prácticas.

Se ha dicho, y se ha dicho con razón, que tarea primordial de los juristas es decidir sobre casos⁵². En la actualidad, como reconoce MORILLAS CUEVA, no cabe duda de que cualquier propuesta docente que mínimamente se precie debe prestar atención notable al desarrollo práctico del Derecho punitivo. Mucho más una metodología científica y docente, como la nuestra, basada en gran parte en la aplicación práctica del Derecho sistematizado y programado técnicamente⁵³.

Desde esta perspectiva, en el modelo docente que se propone la docencia práctica tiene una gran importancia, el valor instrumental que asignamos a la teórica cobra todo su sentido en este ámbito en el que los estudiantes deben poner de manifiesto en su resolución la adquisición de competencias genéricas o específicas a las que se deben orientar las diferentes asignaturas o módulos.

Para su desarrollo se puede acudir a cualquier de las múltiples variables que se han ido ofertando, caso sistemático o caso expediente, prácticas individuales o cooperativas, casos cortos o largos, asistencia a tribunales, simulación de juicios, entre otros. Se trata de potenciar una docencia que permita que los estudiantes adquieran las competencias, habilidades y destrezas propias del Derecho penal.

Sin duda, es fundamental una adecuada planificación y organización de las mismas para hacer posible la aplicación de los conocimientos, que proyectados en la resolución del

profesor novel que enseña lo que no sabe, otra de investigador veterano que se empeña en transmitir lo que sabe y una tercera de profesor adulto que alcanza la madurez cuando enseña lo que el alumno debe saber. Abel Souto, M.: «Metodologías...», cit Pág. 103.

⁵² Hassemer, W.: *Fundamentos del Derecho Penal* (Traducción y notas de Muñoz Conde y Arroyo Zapatero), Barcelona, 1984, pág. 15.

⁵³ Morillas Cueva, L.: «Breve...», cit., pág. 66.

supuesto concreto se convierten claramente en competencias adquiridas. En el marco de su ejecución la asistencia a juicios o el visionado de los mismos es de suma importancia⁵⁴.

Es precisamente en el ámbito de la docencia práctica en el que las TIC ofrecen su máximo potencial, no sólo porque permiten la reproducción de escenarios con rapidez, sino porque posibilitan una interacción docentes discentes y entre estos últimos que puede optimizar los resultados y demostrar la adquisición de competencias. Sin duda, como apunta GONZÁLEZ RUS, es necesario que se incremente el número de actividades prácticas que se realizan a través de Internet o, añadido yo, su empleo para resolverlas⁵⁵.

3. Actividades complementarias.

Además de las clases teóricas y prácticas ya mencionadas, para la adecuada formación de los estudiantes de Derecho en general y de los de Derecho penal en particular se debe ocupar una parte de la carga no presencial del ECTS con otras alternativas para potenciar la adquisición de las competencias previamente concretadas en la correspondiente guía. Así, en este ámbito se pueden mencionar, como complementos destacables, la creación de foros, visitas a instituciones, tutorías individuales o en grupo y realización de seminarios y trabajos dirigidos y un largo conjunto de opciones que se orienten a la formación integral de los estudiantes en las líneas anteriormente marcadas. Y una vez más, el desarrollo de todas estas actividades complementarias se podrá realizar de forma mucho más adecuada acudiendo a las posibilidades que ofrecen las TIC.

Se pueden realizar tutorías *on line*, crear redes sobre aspectos penales de interés, foros de debate o proponer el visionado de películas posibilitando su seguimiento en tiempo real por alumnos, pudiendo habilitarse chats o foros para que se formulen

⁵⁴ En este sentido, vid., Polo Alba, L.: «Enseñanza práctica del Derecho Penal y asistencia a juicios y seminarios». *Innovación Docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia 2013, págs. 138 a 151.

⁵⁵ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 15.

preguntas, dudas o cuestiones surgidas o se realicen valoraciones sobre el contenido de las mismas fomentando el espíritu crítico y la capacidad de análisis y reflexión.

4. Evaluación.

Todas las propuestas de cambio mencionadas también se deben proyectar en el sistema de evaluación. En efecto, hay que tener en cuenta, como apunta CARRASCO ANDRINO, que en procesos formativos basados en competencias se produce un cambio no sólo en la metodología, sino también en la evaluación, en la medida que no basta con calificar al estudiante al final del proceso formativo, sino que, además, es necesario que ésta se conciba como una oportunidad de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje⁵⁶.

Y en este ámbito, al igual que en los anteriores, las TIC son un apoyo de gran utilidad dado que posibilitan un seguimiento continuo del estudiante y la realización de ejercicios de autoevaluación que le permitan mejorar y ser consciente de sus carencias para subsanarlas. Así, la utilización de test legibles mediante lectores ópticos y procedimientos similares pueden permitir la recopilación continuada de información sobre la evolución de cada uno y la elaboración automática de información a la que, incluso, pueda tener exclusivo acceso el alumno con lo que se vuelve a abrir un abanico de posibilidades gracias a las TIC.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que los sistemas de evaluación continua mencionados no deben, desde mi punto de vista, sustituir en su totalidad la realización de una prueba final a tener en cuenta en la concreción final de la nota. Pero dicha calificación debe hacerse teniendo en cuenta que hay que evaluar no solo los conocimientos adquiridos sino también las competencias para resolver problemas aplicándolos a situaciones reales, analizando y tomando decisiones, porque, como dice PÉREZ FERRER, las nuevas metodologías docentes pretenden que el alumno demuestre ciertas habilidades técnicas y mentales y aprenda a desenvolverse como un

⁵⁶ Carrasco Andrino, M^a. M.: «Evaluación de competencias: un reto en el EEES», *Innovación Docente y Derecho Penal* (Dir. Morillas Fernández), edit. Editum, Murcia 2013, págs. 173 y 175.

profesional capaz de identificar y resolver problemas, de comprender el impacto de su propia actuación profesional y las responsabilidades que implica⁵⁷.

En síntesis, se debe evaluar el grado de formación alcanzado y la habilidad para analizar información, interpretarla y valorarla⁵⁸, en definitiva en qué medida se han adquirido las competencias previamente fijadas en la correspondiente guía⁵⁹.

V. CONCLUSIONES

La metodología docente es una cuestión nuclear en la enseñanza universitaria que nos obliga a buscar fórmulas que desemboquen en una enseñanza más atractiva y eficaz. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la generalizada utilización de las TIC, especialmente de Internet, son dos factores decisivos en el proceso de renovación pedagógica e incorporación de innovadoras metodologías que se ha producido en los últimos años. No obstante, con carácter previo a la convergencia de ambos elementos hay que reconocer que en el ámbito de la Ciencia penal se había abordado con seriedad, rigor y brillantez este tema.

Bolonia ha supuesto para la enseñanza universitaria y, en particular, del Derecho una auténtica renovación metodológica y de los roles que deben desempeñar el profesor y el estudiante. Es una auténtica evolución en las enseñanzas superiores europeas que, por lo que al profesor respecta, implica la innovación en el método que emplea. Se trata de un atractivo proceso de integración que nos obliga a buscar alternativas docentes tendentes a desarrollar capacidades o competencias prioritariamente orientadas al aprendizaje, sin que ello implique un radical abandono de todo lo anterior, sino más

⁵⁷ Pérez Ferrer, F.: «Diseño y elaboración de materiales docentes en Derecho Penal en la Universidad de Almería, *Innovación Docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia 2013, pág. 117.

⁵⁸ González Rus, J.J.: «Reflexiones...», cit., pág. 16.

⁵⁹ En relación con la evaluación de competencias, vid., Carrasco Andrino, M^a. M.: «Evaluación...» cit., págs. 173 a 182, Domínguez Izquierdo, E.: «"Dime como evalúas y te diré como enseñas": las competencias como excusa para reinventar la evaluación», *Innovación Docente y Derecho Penal (Dir. Morillas Fernández)*, edit. Editum, Murcia 2013, págs. 183 a 209, Aguilar Cárceles, M.M^a.: «Evaluación...», cit., págs.. 210 a 226.

bien su utilización como un punto de apoyo para conseguir una mayor implicación del alumno.

Desde otra perspectiva, las TIC inciden en la docencia y constituyen el otro gran factor que conlleva una profunda renovación docente, dado que, por una parte, producen un claro incremento del contenido de la información porque propician la aparición de una inmensidad de nuevas fuentes y materiales docentes hasta ahora desconocidos y de fácil acceso y, por otra, potencian las relaciones entre docentes y discentes favoreciendo el aprendizaje cooperativo y, también, posibilitando la realización de actividades a distancia y la puesta en práctica de nuevas herramientas docentes de gran utilidad como pueden ser las que permiten la autoevaluación y un sinnúmero de nuevas variables formativas.

Es evidente que las TIC aportan numerosas ventajas, no sólo para el alumno, sino para el profesor, en su doble función de docente e investigador. Sin embargo, su empleo no debe ser coartada para estudiar menos limitando la formación a los contenidos de las plataformas virtuales o proyecciones en clase o para el desconocimiento o la falta de preparación de las mismas por su utilización, sin que ello deba tampoco justificar la negativa a su empleo dado que aportan importantes mejoras que no hay por qué desdeñar o negar.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, asociada a la mencionada incidencia de las TIC, sin duda, y como hemos venido afirmando, obliga a modificar o actualizar el modelo docente. Así, el denominado modelo orientado exclusivamente a la enseñanza debe abandonarse, si es que no lo ha sido ya, y con ello las clases teóricas que se limitan a una mera disertación de contenidos que los alumnos traducen a unos apuntes normalmente erróneos por la rapidez con la que se ven obligados a tomarlos para dar entrada, mejor dicho, asentar definitivamente un modelo de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje.

El proceso descrito, y la clara implantación del modelo aprendizaje o enseñanza-aprendizaje como la mejor fórmula docente para abordar el estudio del Derecho en general y del penal en particular, obliga, como ya hemos anticipado, a emplear

metodologías innovadoras que faciliten cumplir los objetivos de la universidad y de los diversos ciclos formativos.

No es admisible, como ya se ha dicho, el inmovilismo para defender a ultranza las metodologías tradicionales sin adecuarlas a la realidad actual, pero tampoco es adecuado desconocer su valor y sustituirlas por nuevas opciones que no garanticen el necesario conocimiento del Derecho penal.

Para cumplir con la finalidad que le corresponde a la universidad y hacer posible que los estudiantes adquieran las competencias necesarias de las asignaturas o módulos que cursan, se debe optar por una metodología innovadora que emplee fórmulas activas que se apoyen decididamente en las nuevas tecnologías pero que, por ello, no abandonen las tradicionales y todavía actuales herramientas docentes. En este sentido, considero que una opción innovadora en la enseñanza del Derecho penal no es aquella que obvia los instrumentos tradicionales, sino la que los combina con los nuevos de forma adecuada y equilibrada.

En ningún caso, en lo que a la enseñanza del Derecho penal se refiere, se debe suprimir la clase teórica. Un modelo dirigido al aprendizaje del Derecho debe estar basado en una sólida formación teórica, pues ella es la que proporcionará las bases para el autoaprendizaje. En este ámbito las metodologías innovadoras y las TIC tienen un gran papel.

En el modelo aquí defendido la docencia práctica tiene una gran importancia. El valor instrumental que asignamos a la teórica cobra todo su sentido en este ámbito en el que los estudiantes deben poner de manifiesto en la resolución de casos la adquisición de competencias genéricas o específicas a las que se deben orientar las diferentes asignaturas o módulos. Es precisamente, en el ámbito de la docencia práctica en el que las TIC ofrecen su máximo potencial.

Además de las clases teóricas y prácticas ya mencionadas, para la adecuada formación de los estudiantes de Derecho en general, y de los de Derecho penal en particular, se debe ocupar una parte de la carga no presencial del ECTS con otras

alternativas de cara a potenciar la adquisición de las competencias previamente concretadas en la correspondiente guía. Y una vez más, el desarrollo de todas estas actividades complementarias se podrá realizar de forma mucho más adecuada acudiendo a las posibilidades de las TIC.

Todas las propuestas de cambio mencionadas también se deben proyectar en el sistema de evaluación. En efecto, en procesos formativos basados en competencias se produce un cambio no sólo en la metodología, sino también en la evaluación. Y en este ámbito, al igual que en los anteriores, las TIC pueden ser un apoyo de gran utilidad dado que posibilitan un seguimiento continuo del estudiante y la realización de ejercicios de autoevaluación que le permitan mejorar y ser consciente de sus carencias para subsanarlas. No obstante, ello no debe suponer la desaparición de una prueba final que necesariamente también debe evaluar las competencias adquiridas. Se debe examinar el grado de formación alcanzado y las habilidades para analizar información, interpretarla y valorarla. En síntesis, en qué medida se han adquirido las correspondientes competencias.

En definitiva, la importancia del empleo de las metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho penal es máxima. En ningún caso es adecuado el inmovilismo y la defensa a ultranza de herramientas docentes caducas y carentes de valor de cara a la formación de los estudiantes o la presentación de las mismas en fórmulas que se limitan a una mera transmisión del conocimiento y que olvidan que en la actualidad, como dice SALINAS, el profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel orientador y mediador⁶⁰.

Pero tampoco es razonable que el cambio se utilice para obligar a los docentes a adoptar una serie de criterios que, como dice PERIS RIERA, solo pretenden encorsetar la función del profesor mediante aspectos que en ocasiones nada tienen que ver con la

⁶⁰ Salinas, J.: «Innovación...», cit., pág. 3.

materia que deben impartir, sobreponiendo así la pura forma al fondo, lo accidental y contingente respecto a lo fundamental y esencial⁶¹. En síntesis, la importancia de la metodología docente no debe hacernos olvidar otros elementos de gran relieve entre los que sin duda destacan el profundo conocimiento de la materia y la investigación que, además, permite una continua formación y mejora tanto del docente como, incluso, de la sociedad y, en nuestro ámbito, del sistema penal.

⁶¹ Peris Riera, J.: «Prólogo...», cit., pág. 7.