

## EL ESTUDIANTE, EJE DE UNA MEJOR ENSEÑANZA

Fernando Guanarteme Sánchez Lázaro  
Universidad de La Laguna  
[fsanche@ull.es](mailto:fsanche@ull.es)

### Resumen

A mediados de los noventa, un periódico local de Tenerife, señalaba que de todas las asignaturas correspondientes a las licenciaturas de letras de la Universidad de La Laguna, sólo una de ellas se aproximaba al rigor de las asignaturas más exigentes de las licenciaturas de ciencias; concretamente, la asignatura de Derecho penal. Apuntaba que el margen de suspensos se situaba en la misma cerca del noventa por ciento, concretamente, alcanzaba un ochenta y ocho por ciento. Estos resultados se correspondían con una concepción de la enseñanza asentada particularmente en el modelo de clase magistral y que reduce el valor del crédito de sus enseñanzas al tiempo de docencia presencial.

En este contexto, el actual proceso de cambio universitario se concibe no sólo como una posibilidad de revisar el actual modelo de docencia, sino ante todo una posibilidad de reflexionar sobre los aspectos deficientes y de implementar los mecanismos pertinentes para su superación. El señalado proceso de cambio, donde el estudiante desplazará definitivamente al profesor en cuanto eje de la enseñanza, puede entenderse en este sentido. Y el nuevo rol del profesor, que abandona la clásica función de transmisor de conocimientos, para pasar a orientar al estudiante en su propia y directa experiencia formativa —en mi caso— con el Derecho, puede favorecer una mejor enseñanza en la medida en que facilita una mayor adaptación de ésta a los distintos esquemas cognitivos y permite así una relación más directa entre el estudiante y el objeto de estudio. En este sentido, las medidas implementadas —que a continuación se trasladarán— se han traducido en una reducción exponencial del fracaso académico, pese a un significativo aumento de la complejidad de los problemas jurídicos abordados.

Al respecto, hay que advertir que las mismas vienen propiciadas, por una asignatura como el Derecho penal que se presta particularmente a este proceso. La articulación de una teoría de marcado carácter categorial, esto es, que se comprende mediante cuatro categorías básicas: tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad y punibilidad. Así como la homogénea estructura de éstas, básicamente: elementos objetivos, subjetivos y fundamento; da la mano a este cambio de eje en la enseñanza. Ya no es preciso explicar personalmente todos y cada uno de los delitos del Código penal. Basta con mostrar la plantilla de aproximación antes mencionada: elementos objetivos, subjetivos y fundamento. El descubrimiento de los posibles problemas que pueden plantear las causas de justificación (márgenes de la legítima defensa en los delitos contra el patrimonio, por poner un ejemplo) o de culpabilidad (problemas de imputabilidad o de miedo insuperable en los delitos contra la salud pública, por poner otro ejemplo) ofrece una buena excusa para empujar al estudiante a un pronto estudio personal de nuestra jurisprudencia. La repetición de este modelo en una serie de sucesivas clases magistrales hasta agotar el temario no sólo resulta innecesario, también se revela contraproducente en la medida en que se desaprovecha la oportunidad de desarrollar determinados tipos de competencia (expresión oral, escrita, argumentación, trabajo en equipo o el desarrollo de destrezas de investigación, por poner cinco ejemplos), así como también una mayor apertura a los diversos esquemas cognitivos de los destinatarios. En este sentido, entiendo que la limitación del modelo de clase magistral no debe concebirse, paralelamente, como una exclusión del alumnado en la conformación de la misma. El modelo de clase magistral, aunque en menor medida, es necesario. Pero en su configuración se puede y debe ceder, también, un

protagonismo al alumnado: preparación de temas, seminarios, etcétera. De este modo, la clase magistral se abre al desarrollo y evaluación de nuevas competencias, más allá de la mera transmisión unilateral de conocimientos.

Estas breves líneas apuntan también hacia una revisión de los materiales docentes. Ello resulta muchas veces ya de la reflexión sobre los propios objetivos: si se pretende una enseñanza crítica no se puede aspirar a una transmisión exhaustiva de los materiales jurídicos. Basta con las citadas estructuras, esbozar cuestiones y las razones a favor y en contra. No es preciso, siquiera, ofrecer siempre una respuesta en todo caso. En primer lugar, porque transmite una idea errónea del objeto del estudio: el Derecho está siempre en creación, no todas las respuestas se encuentran previamente escritas en los libros. En segundo lugar, sucede que cuando nos limitamos a plantear una pregunta (¿se debe castigar a X?, ¿cabe matar, en legítima defensa del patrimonio, a quien pretende sustraer un objeto de escaso valor económico?, por poner dos ejemplos) se favorece el pensamiento personal (luego, en mayor o menor medida, crítico) del estudiante y un acceso directo y reflexivo hacia el aprendizaje y comprensión de la materia.

Pero vayamos por partes.

## Introducción

En el contexto apuntado, de excesivos márgenes de suspenso y fracaso académico, se procede a una revisión del modelo de transmisión de los conocimientos. Se reflexiona primeramente, sobre la forma de aproximación del estudiante al discurso jurídico-penal vigente, tanto de la estructura como de las concretas técnicas de enseñanza. Pero también sobre la serie de objetivos que persigue o debiera perseguir este proceso. No se trata de una reflexión individual y desorientada, sino que tiene lugar —con compañeros de otras ramas científicas— en el marco de un proyecto de investigación<sup>1</sup>.

Ya en los primeros pasos, cuando se nos invita a reflexionar sobre tales aspectos, se evidencia la caducidad del anterior modelo. Se pretende un estudiante crítico con determinadas competencias. Así, se apuntan entre otras, las “habilidades comunicativas mediante las que el estudiante aprenderá a exponer oralmente ante un auditorio y a redactar escritos jurídico-penales...; el trabajo en equipo” o el manejo de “las técnicas —informáticas o no— en la obtención de información jurídica mediante la consulta de bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etcétera”<sup>2</sup>. Las limitaciones del modelo de clase magistral requieren de pocos comentarios. Ya el desarrollo de una perspectiva crítica, exige un contexto principalmente dialéctico tanto en las clases teóricas como en las prácticas y seminarios<sup>3</sup>. Las citadas competencias además, una orientación hacia estos objetivos educativos. Ello exigió repensar necesariamente la dinámica docente.

---

<sup>1</sup> Al respecto, v. Baena Cuadrado, M<sup>a</sup> D./Cruz Guerra, G./González Afonso, M./López Reillo, P./Martel de la Coba, M. C./Rivera Quintana, C. (2005): *Un modelo de intervención para el desarrollo profesional del profesorado en el espacio europeo de educación superior: estrategias docentes universitarias para una aprendizaje integral del alumnado*, ref. EA 2005-0166 BOE 281/22 noviembre 2004, <http://www.mec.es/univ/proyectos/2005ED2005-0166.pdf>, pp. 17 y ss., 32 y ss., en particular.

<sup>2</sup> Sobre todo ello, con detalles, v. Boldova, M.A./Rueda, M. A. (2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa; Boldova, M. A., Rueda, M. A., Urruela, A. (2008): Primera evaluación de un proyecto de innovación docente para la implantación del crédito ECTS en la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

<sup>3</sup> En este sentido, Cuerda, A. (1991): *El legislador y el derecho penal: Una orientación a los orígenes*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 63 y ss.

### Modelo de enseñanza adoptado

La orientación de la enseñanza del Derecho penal hacia el nuevo perfil con el que se pretende dotar en nuestro país a los estudios universitarios precisó de cambios sustanciales. Como sabemos, las diversas reformas de los planes de estudios, desde finales de los años ochenta, tienden a la especialización del alumno y al desarrollo de capacidades, en un marco en el sentido que preconiza el título de estas jornadas, esto es, dotándole de un papel activo tanto en la selección de las asignaturas como en la conformación de sus contenidos. Se habla, en este sentido, de “a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura” ya en el marco de la enseñanza<sup>4</sup>. Asimismo, el compromiso de la Universidad con las necesidades de nuestra sociedad, una sociedad particularmente urgente de sociedad civil, hace cada vez más imprescindible una orientación crítica en el sentido apuntado<sup>5</sup>. Así, nuestra Universidad asume como reto “c) La difusión, la valorización y la transferencias del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico”<sup>6</sup>. Y recientemente, nos recordaba nuestro legislador que “la sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno”<sup>7</sup>.

Pues bien, la orientación de la enseñanza hacia estos objetivos, con el creciente papel protagonista del alumno en su proyecto formativo, precisa un grado importante de dinamismo. Conferir una estructura dialéctica a la enseñanza universitaria —generar opinión— precisa, primeramente, una transmisión crítica de los contenidos, pero también favorecer una recepción crítica de los mismos. Y ello en un contexto problemático en el que se procuren conocimientos funcionales sobre el ordenamiento jurídico comprometidos con la realidad social. A tal fin contribuye una planificación de la docencia de forma que brinde al alumno la oportunidad de relacionar realidad y teoría mediante el análisis de los problemas jurídicos<sup>8</sup>, en detrimento de una meramente —y mal entendida perspectiva— teórica<sup>9</sup>. En particular, en una disciplina que estudia un sector del Derecho orientado a “la protección de los bienes jurídicos mediante la protección de los valores elementales ético-sociales de acción”<sup>10</sup>. Pero los objetivos docentes no se agotan en ello. Así, Boldova y Rueda apuntan, entre otras, el desarrollo de las siguientes competencias: “1) Habilidades comunicativas mediante las que el estudiante aprenderá a exponer oralmente ante un auditorio y a redactar escritos jurídico-penales; 2) la resolución de problemas (que abarca asimismo la capacidad de decisión); 3) el trabajo en equipo; 4) el aprendizaje de los presupuestos materiales de atribución de la responsabilidad penal para ejercer como juez, abogado defensor o fiscal en un proceso penal; 5) la aplicación de los conocimientos en la práctica; 6) la interpretación de textos legislativos penales; 7) el conocimiento de los recursos necesarios para trabajar de forma autónoma los cambios legislativos; 8) las técnicas —informáticas o no— en la obtención de información jurídica

---

<sup>4</sup> Art. 1.1, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

<sup>5</sup> En este sentido, señala el Preámbulo de la reciente Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, “el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales”.

<sup>6</sup> Art. 1.1, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

<sup>7</sup> Preámbulo de la reciente Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

<sup>8</sup> En este sentido, con razón, Boldova, M.A./Rueda, M. A. (2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa; Boldova, M. Á., Rueda, M. A., Urruela, A. (2008): Primera evaluación de un proyecto de innovación docente para la implantación del crédito ECTS en la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

<sup>9</sup> Así, Hernández Plasencia, U. (1998): *Proyecto docente e investigador*, inédito, p. 63.

<sup>10</sup> Welzel H. (1969): *das Deutsche Strafrecht*, 11ª ed., Berlín, Walter de Gruyter, p. 5.

mediante la consulta de bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etcétera”<sup>11</sup>. Y ello exige algo más de transmitir la dimensión práctica de la materia.

El modelo de enseñanza adoptado para tal fin se encuentra, de momento, condicionado por el plan de estudios de 1953, según el cual, la docencia del Derecho penal se divide en dos partes. La primera, Derecho penal parte general, se dedica al estudio del delito y su consecuencia jurídica, en sus aspectos más generales, mientras que la segunda, Derecho penal parte especial, se orienta específicamente al estudio de las distintas figuras delictivas; impartándose éstas en dos cursos académicos, segundo y tercero de la licenciatura, respectivamente. En ambos cursos se dispone de clases de naturaleza teórica y práctica; concretamente, en segundo, se dispone de cuatro horas teóricas y una práctica a la semana para la enseñanza de la parte general; mientras que en tercero la docencia se reduce a tres horas teóricas y una práctica. A ello se une la realización de seminarios y las tutorías.

Ciertamente, la enseñanza de nuestra disciplina no sólo comprende el desarrollo de los conocimientos necesarios para adquirir el título de licenciado en Derecho. También se extiende al denominado tercer ciclo. Sin embargo, por razones de espacio, el tratamiento de esta última cuestión deberá quedar aquí para próxima ocasión.

## **1. La enseñanza de la parte general**

La enseñanza del Derecho penal, parte general, proporciona los conocimientos básicos que permiten deshilar el pensamiento jurídico-penal en su conjunto. El contenido de la asignatura no se centra, siquiera principalmente, en el conocimiento del Derecho positivo, sino que muestra ante todo, el camino para acceder a aquél. Se trata de introducir al alumno en la teoría jurídica del delito, con sus conceptos, principios y categorías generales —autoría, complicidad, causas de justificación, causas de inculpabilidad, etcétera— para que comprenda el significado y distintos matices y razones materiales de la legítima defensa o de una circunstancia agravante, por poner otros dos ejemplos. El grado de abstracción y complejidad de la materia favorece aquí una mayor implantación, frente a la parte especial, del modelo de clase magistral. Sin embargo, su marcado carácter categorial, esto es, su estructuración mediante cuatro categorías —tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad y, en menor medida, punibilidad— permite, como veremos, una limitación considerable de su protagonismo. También las particularidades de su marco problemático —la visibilidad de los problemas, su frecuente trascendencia social, etcétera— favorece el uso de otras dinámicas<sup>12</sup>: trabajo en equipo, exposición oral, entre otros ejemplos. De este modo, se advierte que el conocimiento de cada una de las piezas teóricas constituye, al mismo tiempo, una herramienta para su utilización.

### **a) las clases teóricas**

Las instituciones jurídico-penales pertenecientes a la parte general del Derecho penal tratan de transmitirse acentuando sus aspectos material y dinámico, es decir, sobre las distintas razones materiales que explican la legítima defensa o el miedo insuperable, por poner dos ejemplos, pero en el contexto de su realidad problemática. La primera orientación, hacia las razones materiales, permite al alumno comprender el sustento argumentativo así como el desarrollo de una perspectiva crítica desde las que analizar las distintas comprensiones. La orientación problemática, proporciona una perspectiva dinámica y funcional que, precisamente

---

<sup>11</sup> Boldova, M. A., Rueda, M. A., Urruela, A. (2008): Primera evaluación de un proyecto de innovación docente para la implantación del crédito ECTS en la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

<sup>12</sup> Señalan este aspecto Boldova, M.A./Rueda, (M. A. 2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

por ello, porque muestra la funcionalidad del estudio, tiende a favorecer el interés del estudiante<sup>13</sup>.

La clase teórica, en la parte general, precisa del modelo de la lección magistral, pues el grado de abstracción y complejidad de la materia apunta a que la transmisión de las distintas instituciones jurídico-penales, se desarrolle principalmente, a partir de la figura del profesor<sup>14</sup>. Sin embargo, su significado no debe exagerarse. De un programa de 34 lecciones, a mi juicio, sólo 19 precisan del modelo de lección magistral; y en ningún caso de forma íntegra<sup>15</sup>. A ello se presta el marcado carácter categorial de la asignatura y la coincidencia estructural de las distintas figuras que se encuentran en las distintas categorías de la teoría jurídica del delito: explicado los fundamentos de las causas de justificación y su estructura valorativa en la lección 11, y una vez que se aborda la explicación teórica de la legítima defensa en la lección 12, cabe aprovechar la lección 14 —cumplimiento de un deber y ejercicio legítimo de un derecho oficio o cargo— para el desarrollo de otras competencias cediendo al alumnado, bajo la dirección del profesor, su exposición oral. Básicamente, se trata de desarrollar en ésta el esquema que ya se ha avanzado en las lecciones precedentes: fundamento, elementos objetivos y elementos subjetivos de la mano de su plasmación jurisprudencial. La supervisión de la preparación del tema así como la dirección de la discusión en su exposición, permite introducir las correcciones pertinentes o polemizar sobre aspectos que los estudiantes no hayan logrado transmitir con la claridad deseada. Se persigue aquí la potenciación de las habilidades comunicativas, la expresión escrita, el trabajo en equipo y las técnicas de obtención de información jurídica, particularmente.

Pero tampoco este modelo de lección magistral debe entenderse como un monólogo unilateral. Ciertamente, la explicación de la materia impone una dinámica expositiva en dirección profesor→alumno. Sin embargo, puede bastar con la transmisión del núcleo esencial, que permita un desarrollo autónomo posterior por parte del alumnado mediante el estudio —en el contexto de la lección magistral— de determinados supuestos jurisprudenciales. Retomando el ejemplo del miedo insuperable. Si se explica que la culpabilidad se sustenta —a grandes rasgos<sup>16</sup>— en la posibilidad que tuvo el sujeto de obrar de otra manera: por eso es culpable, porque mató cuando pudo no matar, por poner otro ejemplo. Entonces, cómo se puede condenar a alguien que “no tuvo más remedio que aceptar la realización” de un delito. Sin embargo, en relación con el siguiente supuesto sólo se aprecia como incompleta la eximente de miedo insuperable: “La procesada era adicta a la heroína y cocaína desde el año 1990, que en el año 2000 la procesada empezó a tener deudas con sus proveedores de heroína pues no tenía dinero suficiente para pagar la droga que consumía, teniendo que acceder a los deseos sexuales de éstos para acceder a su consumo, hasta que en un momento dado la deuda alcanzó una cuantía considerable, reclamándole los iraníes el pago de la misma... Ha quedado igualmente acreditado que como la procesada no podía hacer frente a la deuda, estas personas, que no han podido ser identificadas, empezaron a amenazarla de muerte, así como a sus hijas, que también recibieron amenazas de secuestro, amenazas que se realizaban por medio del teléfono, del portero automático de su vivienda o bien en el interior de ésta... También se ha probado que por esas fechas el hermano de su amigo José Ángel, que también

---

<sup>13</sup> Cfr. Boldova, M.A./Rueda, M. A. (2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

<sup>14</sup> Así, Hernández Plasencia, U. (1998): *Proyecto docente e investigador*, inédito, p. 65.

<sup>15</sup> Con carácter general, sugiriendo la realización de “trabajos dirigidos bajo la supervisión del profesor en torno a determinados epígrafes... del programa”, Boldova, M.A./Rueda, M. A. (2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa; Boldova, M. Á., Rueda, M. A., Urruela, A. (2008): Primera evaluación de un proyecto de innovación docente para la implantación del crédito ECTS en la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

<sup>16</sup> Con detalle, Cerezo, J. (2001): *Curso de Derecho Penal español. PG III. Teoría jurídica del delito*, Madrid, Tecnos, pp. 38 y ss.

era adicto, y que también debía dinero a los iraníes por la droga suministrada, desapareció sin que hasta la fecha haya sido localizado... Asimismo se ha probado que como la procesada no pagaba la deuda, al carecer de dinero, se le propuso realizar un transporte de heroína hasta Tenerife, como medio para satisfacer la deuda, al tiempo que el acoso y las amenazas aumentaron, y ante esta presión la procesada *no tuvo más remedio* que aceptar la realización del referido viaje para evitar que las amenazas de muerte sobre su persona y de muerte y secuestro de sus hijas se hicieran realidad<sup>17</sup>. Se pretende desarrollar así, particularmente, la capacidad de resolución de problemas y el razonamiento crítico.

Cada cierto tiempo, normalmente, como consecuencia de una serie de sucesos dramáticos el Derecho penal suele traspasar las aulas y los foros especializados y acapara la atención del discurso público: criminalidad juvenil, tratamiento de agresores sexuales, Guantánamo, etcétera. En este sentido, la clase teórica se presta para seguir el paso a la realidad social mediante la elaboración de trabajos. Se pretende favorecer así el trabajo en equipo, y el desarrollo de la capacidad de expresión oral y escrita, y es que la virtud de una idea decae muchas veces, porque no está adecuadamente precisada mediante la utilización del lenguaje. Se permite también, con ello, una aproximación a la realidad social mediante un estudio sosegado y reflexivo de los materiales científicos. Se trata en cualquier caso, de una dinámica excepcional en la clase teórica, pues el peso del programa obliga a su desplazamiento hacia los seminarios.

### **b) las clases prácticas**

La clase práctica se entiende como un complemento imprescindible para la transmisión de los contenidos de la asignatura y la consecución de los tradicionales objetivos docentes: familiarización con la teoría jurídica del delito. Del mismo modo que no cabe concebir la práctica sin teoría, la teoría, los materiales que se transmiten en las clases teóricas, sólo son comprensibles en su dimensión práctica o funcional. En este sentido, la práctica no se identifica con un conjunto de técnicas ajenas al conocimiento, sino que pretenden transmitir la dimensión funcional de éste<sup>18</sup>. Desde esta perspectiva, la práctica favorece también, una mejor comprensión del significado de la pena privativa de libertad o de determinadas figuras delictivas, por poner dos ejemplos. Pues la dogmática de la parte general adquiere mayor concreción cuando se aplica a supuestos específicos, y permite la superación del carácter abstracto y general que, a veces, se apodera de la discusión en buena parte de los manuales<sup>19</sup>. Partiendo de casos reales, extraídos generalmente de la jurisprudencia, las diferentes posiciones doctrinales que se sustentan respecto de la naturaleza o ámbito de una figura jurídico-penal pueden contrastarse y ayudan a concretar el problema jurídico, y finalmente, desarrollar una solución.

Desde el punto de vista formativo, la clase práctica permite descubrir igualmente posibles déficit de conocimiento teórico, en la medida en que —según se ha dicho— refleja la recepción por el alumno de este conocimiento, lo que se suele traducir en dificultades a la hora de resolver un determinado problema jurídico<sup>20</sup>. Sin embargo, este formato de clase se presta al desarrollo de ulteriores habilidades. En concreto, desde el concepto esbozado de clase teórica, que persigue en buena medida problematizar la teoría, la clase práctica pretende particularmente desarrollar las competencias relativas a la resolución de problemas y la argumentación jurídica.

---

<sup>17</sup> STS 778/2004, de 17 junio.

<sup>18</sup> Así, Hernández Plasencia, U. (1998): *Proyecto docente e investigador*, inédito, p. 68.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

En relación con la resolución de problemas, las clases prácticas de parte general se circunscriben, a la comprensión de los conceptos, principios y categorías más generales, sobre las que se vertebra el núcleo esencial de la asignatura. Y en este marco, facilita decisivamente la comprensión al tiempo que permite un aumento en el nivel de complejidad —frente al contenido problemático de la clase teórica. Por poner un ejemplo: “Se declara probado: a) Que el procesado don X. X., farmacéutico de profesión, preparó en los laboratorios de la sociedad <<P., S. A.>>, de B., un producto conocido con el nombre de <<B.>>, de acuerdo con la fórmula K. M., de D., bajo su dirección y garantía, pues así se hace constar en los envases del preparado que se expende en los frascos de 5 c. c. con las indicaciones, además, de <<solución estéril>> y <<únicamente para usos oftalmológicos>> y procediendo con descuido y falta de atención en las operaciones preparatorias de dicho producto, dió ocasión a que se remitieran a M. y se pusieran a la venta al público algunos de dichos frascos contaminados con el bacilo Gramm negativo, no identificado, según se hace constar en el análisis que hizo la Escuela de Medicina Legal de Madrid de un frasco del expresado <<B.>> que fué incautado en una farmacia y en los análisis del Instituto de Investigaciones Médicas de Barcelona, de otro frasco enviado con el mismo objeto. b) Que el otro procesado, don Y. Y., médico oculista, de reconocida habilidad operatoria, realizó en su clínica particular seis operaciones a otros tantos clientes suyos con objeto de corregirles las acentuadas miopías que padecían cinco de ellos y a otro con el fin de operarle de cataratas y, después de realizadas con éxito dichas operaciones que consistían en la extirpación de la cápsula cristalina y que tuvieron lugar del 14 al 17 de noviembre de 1952, inmediatamente instiló en los ojos recién operados, uno de cada paciente, unas gotas de <<B.>> que, por estar contaminado con el bacilo Gramm negativo, como revelado los análisis del líquido que quedaba en los frascos que utilizó a este efecto y en el exudado del ojo de una de las enfermas, ocasionaron unas infecciones de tal gravedad que determinaron la pérdida de visión completa en cada uno de los ojos operados”<sup>21</sup>. Pues bien, el formato de la clase práctica —por su plasticidad y dinamismo— permite alcanzar este nivel de complejidad en la explicación de la imputación objetiva del resultado o de la autoría mediata en los delitos imprudentes, por poner dos ejemplos.

En cuanto a la argumentación jurídica, el formato de resolución de casos prácticos se corresponde, en este primer curso, con la estructura categorial de la teoría jurídica del delito; básicamente: acción, tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad y punibilidad. En este primer curso, se atiende en particular al desarrollo de la capacidad argumentativa, esto es, que los estudiantes adviertan que argumentar no es describir o desarrollar una pregunta teórica, sino que se trata de premisas, conclusiones y relaciones de inferencia<sup>22</sup>. Y para ello se presta también una categoría como la de la acción: definidos los rasgos de este concepto —supongamos, ejercicio de una actividad finalista<sup>23</sup>— y los del supuesto concreto, hay que argumentar por qué el sujeto A ha obrado, esto es, realizado una acción. Pues como se ha señalado, muchas veces la virtud de las ideas se pierde en una expresión defectuosa.

## 2. La enseñanza de la parte especial

La enseñanza de la denominada parte especial del Derecho penal, presupone la asimilación de los contenidos de la parte general, y se orienta directamente al conocimiento de las diferentes figuras delictivas que contiene nuestro Derecho positivo: homicidio, asesinato, robo, etcétera. La transmisión de este conocimiento se asienta en los materiales de la parte

<sup>21</sup> STS 23 junio 1961 (A. 2216).

<sup>22</sup> Así, por ejemplo, define Atienza, M. (2006): *El Derecho como argumentación*, Barcelona, Ariel, p. 75, la argumentación como “el conjunto de los enunciados (o quizá mejor, de las entidades) en las que cabe distinguir siempre tres elementos: las premisas (aquello de lo que se parte), la conclusión (aquello a lo que se llega) y la inferencia (la manera como están unidas las premisas y la conclusión, la relación que existe entre ambos tipos de entidades)”.

<sup>23</sup> Al respecto, v. Cerezo Mir, J. (1998): *Curso de Derecho Penal español. PG II. Teoría jurídica del delito*, 6ª ed., Madrid, Tecnos, pp. 28 y ss.

general, particularmente, en la denominada categoría de la tipicidad, y mediante estos y otros conceptos —por lo general, de menor alcance sistemático— se persigue ofrecer una visión ordenada y con algo de detalle, de los distintos delitos. En esta segunda parte, cobra particular importancia el concepto de bien jurídico. Se trata del particular objeto o interés a cuya protección obedece la concreta figura delictiva: así se habla del bien jurídico vida en relación con el delito de homicidio; y sobre ello es posible valorar la racionalidad del concreto precepto jurídico-penal —requisitos objetivos, subjetivos, etcétera. También la racionalidad de la política criminal española: ¿tiene sentido castigar con una pena de prisión de tres meses a un año o multa de seis meses a dos años al que produjere, vendiere, distribuyere, exhibiere o facilitare por cualquier medio material pornográfico en el que no habiendo sido utilizados menores o incapaces, se emplee su voz o imagen alterada o modificada, tal y como dispone el número séptimo del artículo 189 del Código penal?, ¿se pretende proteger así a los menores o incapaces o a una determinada moral sexual?, y en este último caso, ¿debe el Derecho penal velar por la moral sexual?, por poner varios ejemplos.

La relación de continuidad entre ambas disciplinas, permite reforzar los conocimientos adquiridos en la parte general de la asignatura, pues la parte especial del Derecho penal versa, en buena medida, sobre su aplicación al caso concreto, sin perjuicio de la mayor relevancia que —con carácter general o particular— puedan adquirir unos y otros conceptos o, incluso, la aparición de nuevos elementos derivados de la estructura del determinado delito; piénsese por ejemplo en los delitos societarios y el concepto de sociedad recogido en el artículo 297 del Código penal. A modo de ejemplo, también, hemos subrayado la importancia decisiva que adquiere el concepto de bien jurídico. Igualmente, otras categorías como la de sujeto activo, pasivo o el objeto material del delito pasan a un primer plano. Ello se explica porque en la parte especial se desplaza la atención de las categorías y problemas generales de imputación a las particularidades de los distintos delitos.

#### **a) las clases teóricas**

Según este esquema, las clases teóricas se orientan en la parte especial hacia el estudio particularizado de las distintas figuras delictivas —apropiación indebida, estafa, detención ilegal, etcétera— y sus correspondientes elementos —¿apropiarse o distrajerse dinero?, ¿engaño bastante?, ¿encerrar o detener?, por poner tres ejemplos. Siguiendo el esquema analítico aprehendido en la parte general, se pretende señalar y explicar los requisitos esenciales de una figura delictiva, su ubicación sistemática y diferenciación frente a otras —el hurto frente al robo, el homicidio frente al asesinato, entre otros ejemplos. El fuerte carácter categorial de la disciplina así como la —en principio— menor complejidad permite una mayor limitación del modelo de lección magistral. Básicamente, todas las lecciones responden al siguiente esquema: bien jurídico, sujetos, elementos objetivos, subjetivos y problemas particulares de justificación o culpabilidad. Y salvo lecciones especialmente complejas como los citados delitos societarios, versa sobre conceptos ya vistos en la parte general. Por lo que el programa se presta en mayor medida a su desarrollo por el alumnado y con ello de otras competencias y en particular, las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y las técnicas de obtención de información jurídica. Esta orientación de la clase teórica permite restar importancia al agotamiento del temario, en la medida en que aquí se pretende, en particular, capacitar para su aprendizaje autónomo.

Nuevamente en esta asignatura, es precisa una supervisión de la preparación del tema así como la dirección de la discusión en su exposición, introduciendo las correcciones que se estimen pertinentes o acentuando aquellos aspectos que se desee. Sin embargo, los manuales de seguimiento suelen mostrar menor complejidad, ofreciendo una importante plataforma de apoyo donde se reproducen o da cuenta —por lo general, con una gran preocupación

didáctica<sup>24</sup>— de buena parte de las numerosas opiniones que respecto, muchas veces, de un solo elemento de una sola de las numerosas figuras delictivas se sostienen en nuestra doctrina; facilitando el contraste de pareceres y enriqueciendo las explicaciones con materiales adicionales, como la génesis de la figura delictiva o la solución de específicos problemas de parte general.

La jurisprudencia adquiere de nuevo aquí, una importante función didáctica. En particular, aquellas resoluciones que favorecen posicionamientos críticos por su claro contraste con las comprensiones avanzadas durante la exposición de la materia o simplemente, por sus saltos argumentativos que sitúan en un primer plano las distintas cuestiones materiales. La ineludible realidad problemática de la figura ofrece así la posibilidad de posicionamientos al respecto por parte del alumnado. Por poner un ejemplo, si frente a quienes entienden que — por razones de proporcionalidad— “el ofrecimiento en venta, al menor y en la calle, de copias ilegales de películas cinematográficas en DVD sin autorización legítima de los titulares de los derechos de propiedad industrial, no integra la conducta tipificada en el delito previsto en el artículo 270 del Código penal español”<sup>25</sup>, se opta por su castigo; entonces se adeuda una argumentación al respecto que explicita las concretas razones que llevan a optar por su punibilidad, sin que valga remitirse a otros pronunciamientos jurisprudenciales en tal sentido: es preciso explicar por qué se entiende proporcionado el castigo de tales conductas o a aquellas otras razones que prevalecen frente a las citadas de proporcionalidad<sup>26</sup>. Mediante el acceso a este tipo de materiales se pretende potenciar, en un primer plano, la capacidad de resolución de problemas y el razonamiento crítico. Pero también, a través del señalamiento de las carencias e inconsecuencias jurisprudenciales, la argumentación jurídica y una mayor motivación por la calidad<sup>27</sup>.

## b) Las clases prácticas

De forma paralela a lo diseñado en la parte general, las clases prácticas de parte especial persiguen mostrar los contenidos de la asignatura plenamente en su dimensión funcional. Se trata de la realización de casos que pongan de manifiesto diversas problemáticas, que ayuden a identificar las conductas delictivas de las que no lo son, pero también a la familiarización del lenguaje jurídico y a su argumentación. Se trata de capacitar al alumno para la redacción de un informe jurídico donde la precisión y la corrección formal y material —esto es, en distintos términos de racionalidad— manifiesten no sólo una asimilación de la asignatura, sino su capacidad para hacerlos valer en su dimensión problemática<sup>28</sup>. Ello exige tanto un adecuado manejo de la bibliografía, como la utilización —y su aprendizaje, por tanto— de las diversas colecciones de jurisprudencia.

La clase práctica es igualmente un foro adecuado para la aproximación del alumnado a determinados trabajos doctrinales, y con ello a la actividad investigadora del personal docente. Me refiero en particular aquí a los comentarios de sentencias. Así, en relación con los siguientes hechos he mostrado importantes discrepancias con nuestro Tribunal Supremo: “Durante los años 1998 y 1999 Alfonso regentaba, como propietario, el... club de alterne que giraba bajo la denominación de ‘Club El Carro’ y la pensión anexa al mismo... En la pensión...,

<sup>24</sup> Ilustrativo, Muñoz Conde, F. (2007): *Derecho penal, parte especial*, 17ª ed., Valencia, Tirant lo blanch, passim.

<sup>25</sup> Tal y como hace, por ejemplo, la Audiencia Provincial de Barcelona, señalando que este tipo de conducta “no tiene entidad suficiente para justificar la aplicación del derecho penal”; cfr. SAP Madrid 111/2007, de 22 febrero, fundamento de derecho primero.

<sup>26</sup> Sin embargo, v. SAP Madrid 111/2007, de 22 febrero, fundamento de derecho primero.

<sup>27</sup> En cuanto competencias transversales, cfr. Boldova, M.A./Rueda, M. A. (2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa; Boldova, M. A., Rueda, M. A., Urruela, A. (2008): Primera evaluación de un proyecto de innovación docente para la implantación del crédito ECTS en la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

<sup>28</sup> En este sentido, Hernández Plasencia, U. (1998): *Proyecto docente e investigador*, inédito, pp. 68 y s.

a pesar de su denominación, las habitaciones eran ocupadas exclusivamente por mujeres extranjeras, mayoritariamente sudamericanas... Las habitaciones de reducidas dimensiones..., eran utilizadas por las mujeres extranjeras, además de para su uso personal, para ejercer de forma permanente y continuada la prostitución con los clientes del establecimiento 'Club El Carro' en el que todas ellas trabajaban realizando funciones de alterne... El horario de trabajo para todas las mujeres era de 16 horas de la tarde a 2.30 de la madrugada y en verano hasta la 4.30 de la madrugada los jueves, viernes y sábado, con un día de descanso a la semana, día elegido libremente por las mujeres. El establecimiento se quedaba con el 50% de las consumiciones que oscilaban cada una entre las 3.000, y las 5.000, pesetas haciendo constar en el correspondiente ticket de caja el nombre de la mujer que había provocado dicha consumición y liquidando con ello al final de la jornada las cantidades correspondientes a cada una de ellas. Las mujeres podían residir en las 13 habitaciones existentes..., cinco de ellas en el sótano del edificio, debiendo de abonar por ello la cantidad de 5.000 pesetas diarias que comprendía hospedaje completo... Las mujeres podían ejercitar la prostitución en las habitaciones alquiladas, no participando el club en el precio de dicha actividad... Estas normas de carácter general que regían para todas las mujeres que trabajaban en el 'Club El Carro', se complementaban para aquellas que, traídas de sus países de origen, mantenían la deuda con los acusados por los gastos de viaje, con las siguientes: de cada cuatro o más relaciones sexuales mantenidas con los clientes del club..., cada una por un precio medio de 5.000 pesetas, una era destinada al pago del alquiler de la habitación y manutención y las restantes para el pago de la deuda fijada por los acusados, previéndose multas por no realizar el número de relaciones sexuales fijadas por los acusados; para el control de las mismas éstas no tenían la disponibilidad de la llave de su habitación debiendo de reclamarla a la persona que se encontraba al frente de la oficina en cada momento, quien cobraba previamente del cliente el pago de dicho servicio<sup>29</sup>. Más allá de la problemática de los delitos contra los derechos de los trabajadores<sup>30</sup>, el análisis de un comentario jurisprudencial ayuda a conocer tanto la doctrina científica como la jurisprudencial. Y ello en un contexto como el de la clase práctica que empuja a tomar postura en relación con un supuesto concreto. De esta forma se persigue el desarrollo del razonamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas y la expresión escrita, particularmente.

En la resolución del caso práctico, se favorece asimismo un aprendizaje respecto a la detección de los hechos relevantes —frente a los que no— y a la identificación del problema o problemas jurídicos<sup>31</sup>. En cuanto al formato de la solución jurídica, en este segundo curso —y siguiendo aquí a Boldova/Rueda/Urruela— el contenido de la práctica se aproxima en su forma a los escritos de calificación provisional<sup>32</sup>. Se persigue con ello el desarrollo de la capacidad argumentativa y de alguna manera también, el favorecimiento de competencias específicas de los perfiles profesionales generalmente asociados a la asignatura de Derecho penal<sup>33</sup>.

### 3. Los seminarios

La realización de seminarios científicos constituye una actividad básica y habitual en cualquier centro de investigación, donde se someten a discusión hipótesis propias y ajenas permitiendo así el desarrollo de la actividad investigadora. Sin embargo, también se sugiere

---

<sup>29</sup> STS 111/2003, de 30 mayo, hechos probados.

<sup>30</sup> Al respecto Sánchez Lázaro, F. G. (2005): Técnica legislativa y Derecho penal del trabajo, *La Ley* 4, pp. 1554-1568.

<sup>31</sup> En este sentido, Hernández Plasencia, U. (1998): *Proyecto docente e investigador*, inédito, p. 69.

<sup>32</sup> Recientemente Boldova, M.A./Rueda, M. A. (2008): Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa; Boldova, M. Á., Rueda, M. A., Urruela, A. (2008): Primera evaluación de un proyecto de innovación docente para la implantación del crédito ECTS en la asignatura de Derecho penal, parte general, en prensa.

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

como método idóneo para complementar las clases teóricas y prácticas<sup>34</sup>. Intelectualmente, el seminario genera un espacio donde el alumno puede expresar, reflexionar y enriquecer sus conocimientos mediante el debate, contrastándolos con otras opiniones, y donde se acerca discursivamente a temas jurídico-penales de actualidad que le empujan a manejar nuevos materiales bibliográficos y jurisprudenciales<sup>35</sup>. Por poner un ejemplo, la situación de los retenidos en determinadas bases norteamericanas en Cuba constituye un prisma inmejorable para una relectura de *Beccaria*, en particular, su ensayo de 1764 “De los delitos y de las penas”. Pues hasta este punto ha retrocedido en tiempo reciente la política criminal en occidente. También, la trascendencia a la opinión pública de determinados supuestos de agresiones sexuales particularmente violentas, planteó durante el pasado curso un debate social sobre los tratamientos posibles para delincuentes de peligrosidad extrema<sup>36</sup>, y este contexto propicia una relectura de las medidas de seguridad.

En cuanto a la estructura, los seminarios persiguen, en particular, el desarrollo de la capacidad crítica y de la expresión oral. Por ello, es preciso abordar los temas o problemas jurídicos desde diversas perspectivas valorativas: racionalidad ética versus racionalidad pragmática, por poner un ejemplo; e implicar en ello a cada una de las personas participantes. Es importante, en consecuencia, una adecuada elección y distribución de los materiales. Su periodicidad se encuentra condicionada por el número de alumnos; se procura, en cualquier caso, celebrar un mínimo de dos sesiones por curso académico.

#### 4. Las tutorías

En este modelo, las tutorías exigen bastante más que la resolución de algunas dudas. Se trata de orientar, corregir y preparar buena parte de las actividades señaladas. Ello ha supuesto un incremento exponencial de la carga de trabajo en un modelo aún vigente, que no computa las tutorías a efectos de carga docente.

#### Conclusiones

En el último examen realizado —de carácter parcial— el índice de aprobados superó con creces la cifra del ochenta por ciento —86%; y ello pese al incremento de complejidad en el examen práctico. Ciertamente, sólo se presentaron 33 de 92 estudiantes matriculados. En cualquier caso, el citado porcentaje de aprobados se aproxima bastante a la realidad en relación con los alumnos que siguen regularmente la asignatura.

El desarrollo de las competencias apuntadas se va reflejando igualmente a lo largo del curso académico; en particular, las capacidades de resolución de problemas y expresión escrita. Al respecto, resulta ilustrativa la comparación de las calificaciones del examen parcial de febrero y la convocatoria de junio. Numéricamente, en el último curso académico, ello se reflejó en un incremento de 2,7 puntos en relación con el examen parcial. Más allá de las técnicas y dinámicas apuntadas, influye en tal aspecto su introducción en el sistema de evaluación del alumnado, en cuanto factor determinante de un mayor esfuerzo<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> En este sentido, Hernández Plasencia, U. (1998): *Proyecto docente e investigador*, inédito, p. 73.

<sup>35</sup> Señalando la importancia de una formación crítico-social, v. Baena Cuadrado, M<sup>a</sup> D./Cruz Guerra, G./González Afonso, M./López Reillo, P./Martel de la Coba, M. C./Rivera Quintana, C. (2005): *Un modelo de intervención para el desarrollo profesional del profesorado en el espacio europeo de educación superior: estrategias docentes universitarias para una aprendizaje integral del alumnado*, ref. EA 2005-0166 BOE 281/22 noviembre 2004, <http://www.mec.es/univ/proyectos/2005ED2005-0166.pdf>, p. 27.

<sup>36</sup> Al respecto v. Sánchez Lázaro, F. G. (2006): Un problema de peligrosidad postdelictual: reflexiones sobre las posibilidades y límites de la denominada custodia de seguridad, *Revista penal* 17, 142-165.

<sup>37</sup> Insisten en tal aspecto Baena Cuadrado, M<sup>a</sup> D./Cruz Guerra, G./González Afonso, M./López Reillo, P./Martel de la Coba, M. C./Rivera Quintana, C. (2005): *Un modelo de intervención para el desarrollo profesional del profesorado en el espacio*

Estos dos factores, permiten emitir una evaluación positiva del cambio y hablar, en definitiva, de una mejor enseñanza. También, personalmente debo señalar que este modelo se ha traducido en una mayor satisfacción profesional en relación con la faceta docente. No obstante, existen importantes inconvenientes. Así, cabe señalar que el modelo de pruebas de acceso a la carrera judicial o fiscal, básicamente, exposición oral —muchas veces, irreflexiva— ante un tribunal, de cinco temas de diversas materias correspondientes a un extenso temario, no se adecua en absoluto con la orientación que según parece, está tomando la universidad española. Sin embargo, debiera velarse por cierta coherencia. Igualmente, existe un importante problema de medios: de momento se viene apelando en exceso al voluntarismo del profesorado. Lo que conduce, inevitablemente, a una pérdida de competitividad científica. El presente cambio universitario no puede realizarse a costa de la maltrecha figura del profesor de universidad español<sup>38</sup>.

### **Cuestiones y/o consideraciones para el debate**

Cada cierto tiempo, se apunta en nuestra discusión, no sin cierta pesadumbre, la creciente disociación entre teoría y práctica, que la labor científica despierta cada vez menos interés en el foro y en la jurisprudencia<sup>39</sup>. Ante ello, surge la duda de si las líneas que vertebran este modelo docente permitirían una superación de ese distanciamiento, también sobre su posible aplicación a nuestra faceta investigadora.

Es preciso velar por cierta coherencia entre el modelo a implantar en la licenciatura de Derecho y las pruebas de acceso a carreras como la judicial o fiscal.

El actual proceso de cambio universitario no está prestando la suficiente atención a la investigación y quizá, antes que la faceta docente, sea la faceta investigadora la más deficitaria. Por otra parte, y más allá de los distintos modelos docentes, ¿puede haber una buena enseñanza universitaria sin cultivo de la ciencia?

---

*européo de educación superior: estrategias docentes universitarias para una aprendizaje integral del alumnado*, ref. EA 2005-0166 BOE 281/22 noviembre 2004, <http://www.mec.es/univ/proyectos/2005ED2005-0166.pdf>, p. 143.

<sup>38</sup> Y asumiendo, en cualquier caso, que el reforzamiento de la dimensión pedagógica de la docencia requiere y requerirá mayores esfuerzos de planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes; en este sentido, Baena Cuadrado, M<sup>a</sup> D./Cruz Guerra, G./González Afonso, M./López Reillo, P./Martel de la Coba, M. C./Rivera Quintana, C. (2005): *Un modelo de intervención para el desarrollo profesional del profesorado en el espacio europeo de educación superior: estrategias docentes universitarias para una aprendizaje integral del alumnado*, ref. EA 2005-0166 BOE 281/22 noviembre 2004, <http://www.mec.es/univ/proyectos/2005ED2005-0166.pdf>, p. 30.

<sup>39</sup> Últimamente Rotsch, T (2008): Zur Hypertrophie des Rechts. Plädoyer für eine Annäherung von Wissenschaft und Praxis, ZIS 1, pp. 1-8.