

Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal.

Thinking-based learning: Implementation in the teaching of criminal law

DOI <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.18.24120>

Manuel L. Ruiz-Morales

Personal docente e investigador en formación. Universidad de Cádiz (España). Dpto. de Derecho Penal, Procesal e Internacional Público. Adscrito al Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología. Facultad de Derecho, Campus de Jerez. Avenida de la Universidad, Nº 4, CP: 11406, Jerez de la Frontera (Cádiz).

E-mail: manuel.ruizmoral@uca.es

Resumen: El papel de la educación a cualquier nivel basada en la pura enseñanza memorística, parece haber ofrecido una ingente cantidad de síntomas que denotan su naufragio a la hora de capacitar a los estudiantes de cualquier institución educativa. Por ello, el presente artículo analiza cómo se podrían aplicar las tesis del aprendizaje basado en el pensamiento en la enseñanza universitaria.

Para cumplir este objetivo, primeramente, se examinará los basamentos en los que se asienta esta tipología de aprendizaje, sus principios y sus fundamentos. Posteriormente, se estudiarán las diversas técnicas docentes utilizadas en clase sobre las que descansa este constructo.

Finalmente, para cada técnica se observará ejemplos de aplicación y articulación de los preceptos y métodos del aprendizaje basado en el pensamiento en el aula universitaria, específicamente en la Facultad de Derecho, en la disciplina jurídico-penal; al efecto de facilitar la comprensión de las teorías de este modelo de enseñanza y de favorecer la utilización de esta modalidad de aprendizaje en la educación universitaria y en la enseñanza de las ciencias jurídicas y penales.

De este modo, el sistema educativo se revolverá hacia postulados más eficaces en la consecución de los objetivos que debe perseguirse a la hora de enseñar en el ámbito universitario, que no es otro que hacer comprender, reflexionar, pensar, pero sobre todo capacitar a los individuos que quieren desarrollar una determinada profesión.

Palabras Clave (5): Pensamiento, enseñanza jurídica, proceso de aprendizaje, método de enseñanza, derecho penal.

Abstract: Currently, the educational system based on studying on rote learning –ostensibly- has failed as a step to empowering students with the knowledge and skills necessary to practise a profession. For that, this article analyzes the application of the Thinking-based learning theory's, their methodology and scientific techniques in higher education.

Thus, first, this paper will examine the principles that guide this typology of learning. Later, it will study diversity of techniques and instruments used in the class. Finally, it will be explained examples of the Thinking-based learning implementation into the university classroom, at the law school, in criminal law.

In this way, the educational system will achieve the targets effectively, within the university education, and the university students will be able to understand, reflect, think and consider – in other words- all individuals will be trained to exercise a certain profession.

Keywords (5): Thinking, legal education, learning processes, teaching methods, criminal law.

Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal.

Thinking-based learning: Implementation in the teaching of criminal law

1. Introducción.

La educación y el aprendizaje de los alumnos ha sido una preocupación constante en la historia de la humanidad, de ahí que ya en la Grecia Antigua y Clásica se mostrase cierto interés en los métodos educativos, y que proliferasen las Escuelas en distintas ramas del saber¹. Tal protagonismo alcanzó la educación –en aquel momento se basaba en la enseñanza dialógica entre maestro y discípulo-, que pensadores como Platón y Aristóteles teorizaron sobre las mejores formas de educar, al extremo de concebir la necesidad de fundar sus propias instituciones educativas como la “Academia” y el “Liceo”, respectivamente².

No obstante, con el pasar de los siglos, el influjo del cristianismo y la caída de imperios y de reinos propició que en los albores de la Edad Media los conocimientos humanos tomaran raíces teológicas y simultáneamente las escuelas pasaran a manos eclesiásticas³. Así, en el seno de las Escuelas catedralicias⁴ -encargadas de los estudios superiores- o “Estudios Generales” surgen las primeras universidades especializadas en determinadas materias⁵. Estas universidades y las diferentes instituciones encomendadas a la educación continuaron desarrollando su vida de acuerdo a las costumbres conventuales, lo que hizo preponderar el aprendizaje memorístico en base al alto coste del papel⁶ (CARDERERA, 1855: 145-149).

Por tanto, si hogaño el uso de papel no es óbice para desarrollar completamente cualquier tipo de enseñanza, ¿por qué el sistema educativo actualmente sigue centrándose en valorar la recitación o la rescritura de ideas, conceptos o frases que se

¹ La única manera que el conocimiento tiene de subsistir es mediante la transmisión y el aprendizaje, que permite además de nuevos progresos a través de la reflexión. Por ello, ante tal situación, los médicos por ejemplo crean escuelas en Crotona o Cos, o en el mundo de la filosofía se funda la escuela milesia o la de Elea (SOLANA DUESO, 2008: 413-414).

² Se trataba de instituciones de educación superior, ya que la Academia funcionaba como una Facultad de Ciencias Políticas, formando y capacitando a los políticos de la época (MARROU, 1985: 92) y el Liceo como una universidad donde se trataban todos los saberes, distinguiéndose en ella la labor docente de la investigadora (SOLANA DUESO, 2008: 416-417).

³ En esta época existían fundamentalmente tres tipos de escuelas, a saber: monacales, palatinas y catedralicias.

⁴ No obstante, en el mundo musulmán florecían “Escuelas” o centros intelectuales especialmente en ramas del saber como Medicina, Ciencias Naturales o Filosofía (VILLA PRIETO, 2016: 15).

⁵ V. gr. En Bolonia especializados en Derecho, en París centrados Lógica y Teología, o en Salerno dedicados a la Medicina.

⁶ Cuando se abarató el coste del papel se introdujeron actividades como el Dictado en la enseñanza, aún en la época medieval.

aprenden de memoria para un examen, más que a los pocos días ya se ha olvidado? ¿Tiene sentido memorizar –sin más- información que se encuentra impresa en los libros de texto o en los manuales?

En este sentido, es lógico aseverar que la educación más tradicional⁷ hace tiempo va deviniendo en ineficaz, ya que las evaluaciones y pruebas a las que se somete al alumnado, valoran esencialmente la mayor capacidad de retención de contenidos de una asignatura, que deben de saber a la hora de llevar a cabo el examen de sus conocimientos, ya que éste sólo se basa en la repetición de la información almacenada durante unos días (SWARTZ ET AL., 2017: 12).

De igual forma, parece que tampoco tiene sentido el método de impartir la docencia en el ámbito universitario –propia también de los orígenes de la Universidad-, ya que sigue primándose la utilización de la clase tradicional. Estas clases magistrales son meras sesiones transmisoras de conocimiento, en la que el discente adquiere un papel pasivo de mero oyente (IMBERNON, 2009: 5-7).

Además, resulta incomprensible que –tras la iniciativa impuesta por la Unión Europea que cristalizó en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES)-, no se haya eliminado la clase o el modelo tradicional y/o unilateral de impartir las clases en las normativas nacionales de desarrollo del Proceso de Bolonia. Y es que aunque se haga referencia a cambios en las metodologías docentes centrando el foco del aprendizaje en el alumno –que es un sujeto activo y no un mero receptor-, nada se dice del modelo o sistema de docencia que se debe utilizar. Evidentemente, este aspecto podría ser positivo, ya que permitiría la adecuación del profesorado al método que considere más eficiente, como podría ser el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, la teoría del caso o los modelos de enseñanza en red, además de utilizar técnicas de aprendizaje colaborativo (BEJARANO FRANCO, 2008: 27-31 y BENITO ET AL., 2005: 21-64); no obstante, no son pocas las veces que en el ámbito de una clase universitaria se sigue usando la clase magistral como método –más bien al contrario, es la norma⁸-, toda vez que el EEES sólo obliga a desarrollar preceptivamente ciertas horas prácticas –en cualquier disciplina, aun cuando se trate de una materia absolutamente teórica-, mediante el desdoblamiento y distinción entre una cantidad de créditos teóricos y prácticos en cada asignatura.

Por último, el EEES hace especial hincapié en las horas de trabajo desarrolladas por el alumno, puesto que cada crédito⁹ matriculado está compuesto por un número de horas de clase y otro número de horas de trabajo del alumno, lo que provoca que no se preste realmente atención al vero aprendizaje, esto es, a la comprensión, entendimiento de la materia, junto con la adquisición de competencias y habilidades por parte del alumno;

⁷ Tan tradicional que esta modalidad de clase nacida en el Medievo –en la que el profesor explica y los alumnos oyen, toman notas o memorizan- aún sigue vigente.

⁸ Incluso alguna autora presagió la desaparición de la lección magistral (BEJARANO FRANCO, 2008: 22)

⁹ Un crédito ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos en sus siglas en inglés) comprendería aproximadamente diez horas lectivas de clase y en torno a treinta de trabajo del alumno.

sino que ciertamente el método continua siendo el de antaño, pero la novedad es el hostigamiento al que se somete al alumno¹⁰ al tener que realizar cantidad de tareas para superar meramente una materia, lo que posiblemente tampoco sea la mejor manera de favorecer el aprendizaje, máxime cuando a la hora de afrontar el examen final se sigue recurriendo a preguntar contenidos puramente memorísticos y de conocimientos sin comprensión.

2. Aprendizaje basado en el pensamiento. ¿Integrado en el EEES?

Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, tras la Declaración de Bolonia y las Conferencias de Praga y Berlín, se produjo una nueva definición de las ideas sobre la enseñanza superior en Europa—como ya se comentó ad supra-, cambiándose el acento desde la enseñanza de los contenidos, a enseñar a aprender -donde el alumno y su aprendizaje integral se sitúa en el centro del sistema educativo universitario- (BENITO ET AL., 2005b: 15-16).

Desde este modo, el EEES diseña un modelo educativo en base a la adquisición de competencias¹¹, un proceso que contaba con cierta tradición en el mundo empresarial y que había cosechado considerable éxito a la hora de obtener mejores ratios de cualificación profesional (OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, 2006: 101-104). Así, se pretendió facilitar la capacitación de los educandos universitarios para el ejercicio de un oficio o profesión, acercando la vida académica del estudiante a sus posteriores necesidades laborales —de ahí la importancia dada a la adquisición de destrezas y habilidades, y el realce alcanzado por la obligatoriedad de créditos puramente prácticos— en una economía de mercado global, toda vez que una de las pretensiones esenciales ambicionadas en la reforma educativa que se gestó en estos Procesos de Bolonia fue la de favorecer la empleabilidad de los egresados universitarios, por medio de aquellas competencias transversales, genéricas y laborales¹² (RODRÍGUEZ ESTEBAN, 2007: 149-150).

Algunas de estas competencias transversales o genéricas¹³ contenidas en este Espacio Europeo son la capacidad de análisis y síntesis, la planificación y gestión del tiempo, la habilidad de aplicar conocimientos teóricos a la práctica, la comunicación oral y escrita, la destreza en el manejo de ordenadores, TICs y de gestión de la información, la

¹⁰ Actualmente, las TICs ofrecen mil posibilidades a través de cuestionarios por medio del campus virtual —online-, trabajos, participación en foros, resoluciones prácticas, ejercicios, lecturas de comprensión, etc., que provocan que el estudiante tenga pendientes una ingente cantidad de actividades por hacer, si se tiene en cuenta que tiene cinco o seis asignaturas —al menos- al cuatrimestre.

¹¹ No obstante, la creciente preocupación por una educación superior basada en competencias, no ha sido un interés singular del lado nororiental del océano Atlántico. Sino que por el contrario, ha sido amparado y planteado también en el continente americano. En este sentido, véase TOBÓN (2008).

¹² Estas son las capacidades, habilidades y/o destrezas que permitirán al trabajador adaptarse a los cambios en el entorno laboral, en torno a las exigencias mercantiles y laborales del siglo XXI —es lo que posibilita el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), que es también otro de los preceptos consignados en el EEES-. Evidentemente, y a pesar de ello, también las funcionalidades y potencialidades de estas capacidades han sido criticadas severamente (HAGER ET AL., 1994: 6-10).

¹³ Conjuntamente a estas, cada rama científica cuenta con unas competencias específicas, que el alumno y futuro profesional de ese campo también tiene que adquirir.

capacidad de aprender continuamente y de crítica y autocrítica, las habilidades de investigación, la capacidad de creatividad o de generación de nuevas ideas, la adaptación al cambio, el liderazgo, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, la capacidad de tomar decisiones, entre otras (BENITO ET AL., 2005b: 14 y RODRÍGUEZ ESTEBAN, 2007: 149-151).

Para cumplir estos objetivos impuestos, se decidió –como ya se dijo- decantarse por nuevas metodologías docentes, al efecto de renovar el aprendizaje (DE MIGUEL DÍAZ, 2006: 74-76). Independientemente de que ello se haya logrado o no -en mayor o menor medida-, se recurre reiteradamente a señalar modelos o métodos de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas (DEL VALLE LÓPEZ ET AL., 2008: 28-33), el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas reales (BEJARANO FRANCO ET AL. 2008: 47-51), el aprendizaje orientado en proyectos (DE MIGUEL DÍAZ, 2006: 79; BEJARANO FRANCO, 2008: 27-31 y BENITO ET AL., 2005: 21-64, entre otros); incluso muchas veces se hace referencia al aprendizaje a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (DE PABLOS PONS, 2007: 19-24).

No obstante, nada se ha mencionado en estos años sobre la aplicación metodológica del aprendizaje basado en el pensamiento –o TBL¹⁴- en la Educación Superior, aun cuando esta tipología de enseñanza integra en su método la adquisición de competencias genéricas o transversales y específicas de cada materia¹⁵, así como la facilitación y mayor comprensión de los contenidos objeto de estudio, logrando mejores resultados de una manera más eficaz¹⁶.

Además, como se verá a continuación, sus fundamentos, sus objetivos, su sistemática y operatividad cumplen globalmente con las exigencias requeridas con la instauración del EEES -mas no sólo desde una o varias competencias determinadas-, sino que satisface las vicisitudes impuestas integralmente.

3. Bases y fundamentos en los que se asienta el aprendizaje basado en el pensamiento.

El ser humano piensa, constantemente, cada momento, pero lo hacemos de muy distintas formas: a veces de forma distraída, otras impulsiva o intuitivamente. Por tanto, pensamos sin darnos cuenta siquiera, porque muchas veces lo hacemos sin esfuerzo, sin detenernos a prestar atención. De este modo, si en cualquier instante de nuestra vida estamos pensando, este método del aprendizaje basado en el pensamiento plantea que se debe enseñar a pensar eficazmente –puesto que este pensamiento eficaz será el que

¹⁴ De sus siglas en inglés, *Thinking-based Learning*.

¹⁵ Adquiriéndose habilidades de pensamiento.

¹⁶ En este sentido, algún estudio ha señalado que en aquellas instituciones donde se ha implementado el enfoque del TBL –o donde se ha desarrollado una experiencia piloto- los docentes estiman favorablemente dicha metodología como potenciadora del aprendizaje en torno al 80 % de los casos; mientras que los alumnos en un porcentaje cercano al 86 % se sentían especialmente motivados cuando la enseñanza se realizaba mediante el aprendizaje basado en el pensamiento, así como en torno al 90 % estaban interesados en la lección, además de favorecerse un ambiente de distensión (SALIH, 2014: 8-12).

posibilitará que el individuo actúe de la mejor manera posible-, mientras que se enseñan simultáneamente los contenidos de las diferentes materias (ABDEL-HAFEZ PÉREZ, 2013: 11).

Ahora bien, para pensar con eficacia se requieren destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos, que permitan razonar, reflexionar y tomar decisiones meditadas, argumentativas, analíticas, críticas o creativas, lo que facilita en el estudiante la comprensión no sólo de las materias del programa, sino del mundo, ya que estas habilidades y destrezas –una vez aprehendidas- pueden ser utilizadas para cualquier ejercicio mental, incluso automatizándose el proceso de pensamiento con su uso (DEL POZO, 2013: 72-73).

En primer lugar, para pensar eficazmente se deben adquirir una serie de destrezas de pensamiento, que serían conjuntos de procedimientos de meditación particulares para cada tipología de pensamiento –que al principio es dirigido por el profesor con cuadros o preguntas, mas posteriormente el estudiante hará uso de estas habilidades en su vida diaria, cuando se encuentre ante la necesidad de reflexionar de un modo similar- (SWARTZ ET AL., 2017: 16, 21-23).

Así, existen unos tipos de pensamiento sobre los que los alumnos y estudiantes deben alcanzar ciertas destrezas necesariamente al efecto de pensar con eficacia. Entre ellos se pueden mencionar la toma de decisiones, la resolución de problemas y la conceptualización o comprensión profunda. Para cumplir con tal objetivo se deberá procesar y ampliar la información con la que se cuenta -a través de la generación y aclaración de ideas-, evaluar críticamente la información que se posee, y analizar los argumentos para fundamentar y juzgar (SWARTZ ET AL., 2017: 28).

Por otra parte, conjuntamente a estas destrezas o capacidades, para pensar eficazmente se requiere de hábitos de la mente, que vendrían a ser las formas o maneras más prolíficas de conducir tales destrezas, en definitiva, actitudes ante el hecho de pensar que intencionalmente el propio sujeto –meditadamente- las convierte en hábito (PERKINS ET AL., 1993).

De esta forma, hay hábitos de pensamiento que son relevantes enseñar, facilitando el aprendizaje (COSTA ET AL., 2000) y que permitirán el desarrollo del individuo incluso fuera de la escuela o universidad. Algunos de ellos son el persistir en la tarea que requiere pensar, manejar la impulsividad a la hora de pensar, la flexibilidad en el pensamiento, escuchar con comprensión empáticamente, comunicar con claridad y precisión, aplicar conocimientos aprendidos en el pasado, entre otros muchos¹⁷ (COSTA ET AL., 2000 y SWARTZ ET AL., 2017: 35).

Para terminar, el último elemento básico del aprendizaje basado en el pensamiento es la denominada “metacognición” o capacidad para dirigir nuestros pensamientos, esto es, la

¹⁷ Costa y Kallick en su obra citada del año 2000, identifican 16 hábitos de la mente esenciales en el aprendizaje y el pensamiento eficaz, los cuales desarrolla en su primer libro o tomo de la obra.

menesterosidad de reflexionar nosotros mismos sobre el proceso llevado a cabo mientras pensamos eficazmente, en definitiva, saber cómo y qué hemos hecho para pensar de esa manera eficaz (SWARTZ ET AL., 2017: 36-37 y 105-107).

Todo este proceso, que se mecanizará a medida que se utilice, requiere de los contenidos ofrecidos por las asignaturas, por lo que se desarrollará este pensamiento eficaz mientras se estudia y se aprende por parte del alumno los contenidos curriculares establecidos en la materia. Esta implementación o “infusión” de enseñanza del pensamiento productivo con los contenidos (ONG, 2006: 249-254) favorece en mayor medida la comprensión y el conocimiento pleno de la disciplina por parte de los discentes.

4. Diferentes técnicas del aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia jurídico-penal.

La docencia del derecho penal puede partir de muchas fuentes, puesto que en la enseñanza de esta rama jurídica se han aplicado metodologías docentes muy diversas - desde la clase tradicional hasta el aprendizaje basado en problemas, ya que esta fórmula docente favorece el aprendizaje del alumno en virtud de una más alta motivación y capacidad crítica al tener que afrontar un asunto y buscarle una solución (ABEL SOUTO, 2013: 22-25)-. De este modo, la clase en derecho penal puede centrarse o iniciarse en torno a la literatura¹⁸, la ópera¹⁹, la música, el arte escultórico o pictórico²⁰, el cine²¹ o la televisión –más si cabe con el auge de las series²²- (ABEL SOUTO, 2012: 90-97).

Por tanto, por una parte, si esta rama jurídica posibilita su aprendizaje principiado en diversos métodos y, por otro lado, el aprendizaje basado en pensamientos conforma una metodología de enseñanza que permite la adquisición de habilidades y competencias genéricas y específicas –esto es, propias de los contenidos de la materia- por parte del alumnado; ergo, ¿con qué técnicas²³ cuenta esta tipología de aprendizaje? ¿Cuál es la

¹⁸ Piénsese en la novela policiaca de exponentes como Agatha Christie, o novelas como “Crimen y Castigo” de Dostoyevski. En este sentido, para analizar el derecho penal en la literatura, véase QUINTANO RIPOLLÉS (1951).

¹⁹ Piénsese en la Ópera “Tosca” o “Edgar”, de Puccini, por mencionar alguna. Para mayor información véase GARCÍA VALDÉS (1998).

²⁰ Piénsese en cuadros como “Los fusilamientos del 3 de mayo” de Francisco de Goya o “La Balsa de la Medusa” de Théodore Géricault. En este sentido, para profundizar en el derecho penal, véase RUIZ RODRÍGUEZ ET AL. (2009).

²¹ Piénsese en films como “La naranja mecánica” o “El secreto de sus ojos”. En ese sentido, véase RÍOS CORBACHO (2011).

²² Piénsese en series como Narcos o Breaking Bad, a título de ejemplo.

²³ Hay que aclarar que a la hora de utilizarse estos métodos se puede hacer de una manera verbal o verbalizada, en la que prime el diálogo, o bien puede realizarse cualquiera de estas actividades por escrito –en papel o telemáticamente-. Igualmente, se intenta que el alumno vaya aplicando los conceptos, expresiones y términos técnicos y/o científicos de un saber, de una materia, enriqueciendo su conocimiento global. Además, este sistema pretende que el alumno apoye sus argumentaciones y reflexiones en textos, artículos, manuales, reseñas, etc. de fuentes que deben ser lo más fiables posible, al efecto de dar mayor consistencia a su juicio, dictamen, o simplemente, a su conocimiento aprendido.

finalidad de cada técnica? ¿Cómo se aplicaría en la actividad docente del derecho penal?

4.1. La infusión del análisis partes-todo en la enseñanza del derecho penal

Para llevar a cabo la implementación de este tipo de análisis en el aprendizaje del derecho penal, se debe tener en cuenta su estructura común, que se aplicará independientemente de la materia y contenidos sobre los que verse el aprendizaje.

En primer lugar, se debe hacer referencia a los contenidos que se tratarán en la clase -de una forma introductoria-, para después aludir a las destrezas de pensamiento y hábitos de la mente que se ejercitarán en la lección. Posteriormente, se debe insistir en la utilización de tales destrezas y hábitos, para finalizar evaluando la totalidad del proceso realizado -a los efectos de corregir desviaciones observadas- (SWARTZ ET AL., 2017: 52).

De este modo, el pensamiento eficaz devendrá del análisis de los contenidos propios de la materia, en este caso, el derecho penal. Para ello, en este tipo de actividades existen determinadas guías de las que puede servirse el docente, que son denominadas como “mapas estratégicos”. El mapa referido al análisis partes-todo hará referencia -en primer término- a las partes que forman el objeto o a su identificación, luego a aquello que sucedería si faltase cada una de esas partes; posteriormente se tiene que examinar y discutir sobre la función o funciones que cumplen cada una de ellas, para terminar reflexionando o argumentando sobre las relaciones o interacciones de los diversos elementos que constituyen el objeto inicial y que permiten que sea tal y como es (SWARTZ ET AL., 2017: 55). Esta manera de abordar la enseñanza favorecerá la comprensión profunda de los contenidos objeto de la clase impartida.

Este método de análisis de las partes y el todo, es especialmente interesante en disciplinas como las jurídicas, toda vez que el ordenamiento jurídico es uno²⁴, y funciona conjuntamente -interrelacionadamente-²⁵, aun cuando el derecho se divida en distintas ramas, ya que las mismas interactúan entre sí, ocurriendo que en un asunto jurídico pueden verse afectados simultáneamente varios ámbitos del acervo jurídico²⁶.

De una forma similar, sucede en el ámbito del derecho penal donde los distintos elementos que lo configuran -tanto en la Parte General como en la Parte Especial-, lo conforman como un conjunto único, en el que sus distintos componentes se relacionan entre sí.

²⁴ El ordenamiento jurídico funciona como un todo, como el cuerpo humano, siendo sus distintas ramas como los distintos sistemas y aparatos, dentro de los cuales existen los diferentes órganos.

²⁵ El ordenamiento jurídico como sistema es único, coherente y completo, permitiendo reconducir todas las normas jurídicas que lo integran a una unidad (GARCÍA RUIZ, 2006: 163-170).

²⁶ Piénsese en una simple demanda. Esta afectará al derecho procesal y al derecho civil. Evidentemente, particulares más complejos harán necesario la interrelación de más ramas del derecho, como un crimen de lesa humanidad, el cual puede concernir a ramas jurídicas diversas como el derecho penal, el derecho procesal, pero también al derecho constitucional o al derecho internacional público, entre otros.

Como ejemplos de clase en los que esta técnica podría utilizarse en la docencia del derecho penal, cabe mencionar los siguientes:

En primer lugar, en el ámbito de la Parte General del Derecho Penal, y más concretamente dentro de la Teoría del Delito, se podría usar el análisis de las partes y el todo, en relación al concepto mismo de “Delito”, al definirse este como una conducta -acción u omisión- típica, antijurídica y culpable (MUÑOZ CONDE ET AL., 2015: 219)²⁷. ¿Qué ocurriría si faltara la tipicidad? ¿Y si no existiera la antijuricidad o la culpabilidad? ¿Cuál es la función de la tipicidad en relación a los demás elementos del injusto? ¿Cuáles son esas funcionalidades respecto del resto de los elementos? ¿Cómo se interrelacionan entre ellos los diversos elementos para constituir la Teoría del Delito?

Otros ejemplos en la Parte General podrían darse en el estudio de los principios sustentadores del Derecho penal, al estudiar la Teoría de la Imputación Objetiva, o al analizar los elementos del dolo o los requisitos de alguna de las causas de justificación, entre otros muchos casos.

En la Parte Especial -esto es, en el estudio de los delitos en particular- se puede aplicar esta técnica al examinar los distintos delitos que contiene un determinado Título del Código, o a la hora de analizar los elementos de un determinado delito en concreto, como por ejemplo, podría ser el asesinato, la estafa²⁸ o cualquier otro delito.

4.2. Comparar y contrastar en la docencia jurídico-penal

Al comparar y contrastar diversas instituciones jurídicas u objetos de estudio, el alumno -o aquel que coteja y relaciona- se encuentra que si este procedimiento de pensamiento se realiza eficazmente, además de comprender de una mayor forma los contenidos, podrá diferenciar entre ambas instituciones. Además, aplicando esta teoría a la vida real podrá ver facilitada la labor de singularizar, distinguir o interpretar desigualdades o desemejanzas.

Para efectuar estos procesos de confrontación o de Concordancia-Discordancia se debe tener en cuenta, que el mapa estratégico de esta técnica docente de aprendizaje basado en el pensamiento debe contener los extremos siguientes: Primeramente, realizar una observación de los objetos que están siendo analizados, para establecer elementos parecidos entre sí. Igualmente, una vez examinadas las similitudes, habrá de detenerse en las diferencias, al efecto de proseguir referenciando las semejanzas y divergencias que desde la diagnosis realizada por el alumno, se estiman pertinentes o especialmente significativas. Finalmente, habrá de potenciar las ideas que muestran las divergencias, toda vez que las mismas potenciarán la distinción; extrayendo conclusiones finales a partir de las dichas similitudes y disimilitudes (SWARTZ ET AL., 2017: 72).

²⁷ También suele hacerse referencia a la punibilidad.

²⁸ Particularmente interesante es utilizar este método al proceder al aprendizaje de la estafa, toda vez que la misma cuenta con varios elementos que deben considerarse, para que se entienda cometida dicha modalidad delictual.

Esta técnica de aprendizaje -como resulta paladino- puede ser utilizada en multitud de materias, y puede ser aplicada ampliamente a la hora de estudiar las disciplinas jurídicas. Ahora bien, para ejemplificar su uso en lo que a la docencia del derecho penal se refiere, en el ámbito del Derecho Penal Parte General, se podría emplear para dilucidar y facilitar el entendimiento del Tipo subjetivo, como el dolo o la imprudencia²⁹, o incluso dentro de cada uno de los mismos, contrastar entre las diversas modalidades del dolo –dolo directo o dolo eventual- o de la imprudencia –imprudencia grave y menos grave, e incluso los límites de la primera con el dolo eventual³⁰-. Por su parte, a la hora de estudiar los delitos en particular, también sería interesante la labor de comparación y contraste, al efecto de clarificar las diferencias y comprender la autonomía de cada delito, por ejemplo, entre los tipos de homicidio y de asesinato, entre el hurto y el robo, o las diversas modalidades de cohecho, por mencionar algunos espacios donde se podría utilizar.

No obstante, las oportunidades ofrecidas por este método de enseñanza son muy relevantes en el mundo jurídico, ya que a través de la comparación y contraste se podrá entender las divergencias entre los distingos acervos jurídicos, esto es, entre las normativas de los distintos países. Así, se podrá analizar las semejanzas y desemejanzas entre ordenamientos jurídicos a la hora de tipificar un delito –en el ámbito penal- o a la hora de regular cualquier institución –en cualquier disciplina jurídica-. Tal importancia en el ámbito del derecho adquiere esta técnica de aprendizaje -a la hora de clarificar y estudiar una materia³¹-, que existe una pseudodisciplina jurídica, cuya particularidad radica en el uso de este método de análisis. Se trata del Derecho Comparado³².

4.3. Toma de decisiones eficaz en el ámbito penal

Aprender a tomar decisiones es una de las competencias transversales o genéricas más interesantes que se pueden enseñar a los discentes³³. No obstante, dentro del campo del derecho penal la toma de decisiones es una habilidad que es menester enseñar, toda vez que el práctico del derecho -cuando se encargue del ejercicio de su profesión- tendrá que tomar la mejor decisión en el asesoramiento y/o defensa de los derechos de sus clientes, constantemente, como parte integral de su trabajo.

Ahora bien, pasando al análisis del mapa estratégico que debe seguirse a la hora de evaluar y tomar decisiones reflexivamente, se debe decir que primeramente se deberá aludir a los argumentos que hacen necesario esa toma de decisión concreta. Posteriormente, habría que discernir sobre las posibilidades u opciones que se plantean, para examinar las repercusiones que conllevaría adoptar cada una de ellas. Finalmente, habría que valorar la gravedad, beneficio o perjuicios de cada una de las consecuencias

²⁹ Sería muy relevante entender la diferenciación.

³⁰ En ese sentido, véase VITALE (2013) y NIÑO (2017).

³¹ También para considerar si es viable aplicar soluciones jurídicas de otros ordenamientos al propio y viceversa.

³² Para una mayor profundización MORINEAU (2006).

³³ No se debe olvidar igualmente, que el aprendizaje basado en esta técnica, también favorecerá el acercamiento a los contenidos de la materia, facilitando su comprensión global de una forma más clara.

estimadas como probables, para terminar eligiendo cuál sería la mejor elección, de acuerdo a la trascendencia y alcance de las secuelas o consecuencias esperadas (SWARTZ ET AL., 2017: 113).

En definitiva, consiste esta técnica en -una vez que tenemos las posibles opciones- analizar qué sucedería si se toma dicha opción, argumentar las razones por las cuales resultarían tales consecuencias, así como estimar y evaluar la importancia de dichas consecuencias (SWARTZ, 2003: 243).

Por tanto, esta técnica parece muy relevante para la vida cotidiana del alumno, pero también para su posterior inserción en el mundo laboral como abogado. Especialmente relevante en el ámbito penal será la utilización de este método en Másteres especializados como el de Acceso a la Abogacía, o cualquier otro de capacitación en litigación penal, toda vez que los sistemas procesales penales del mundo tienden cada vez en mayor medida hacia los sistemas acusatorios, con un serio carácter adversarial, en la que la correcta selección de los hechos relevantes penalmente, junto con la eficaz relación que de estos se haga con los fundamentos de derecho –o teoría jurídica-, marcará en gran medida el éxito o el fracaso del abogado³⁴ (SOLÓRZANO SÁNCHEZ, 2014: 7).

4.4. Explicación causal reflexiva y derecho penal

Esta técnica del aprendizaje basado en el pensamiento, puede ser muy interesante para el operador jurídico penal, toda vez que entre la acción en la que consiste el delito y el resultado producido, debe existir una relación de causalidad para poder imputar aquel resultado al autor de los hechos -principio de causalidad-.

De acuerdo al mapa estratégico de este método de enseñanza, primeramente se deberá atender a las eventuales causas de lo ocurrido. En segundo lugar, habría que detenerse en hallar indicios, pistas, evidencias probatorias, para -una vez determinadas- revisar y analizar cada una de ellas por separado y en su globalidad. De este modo, en último lugar, se podrá señalar la causa o motivo de lo ocurrido, en virtud de lo resumado por las evidencias encontradas, esto es, que conclusión parece ser más corroborada por las pruebas (SWARTZ ET AL., 2017: 170-171).

En el ámbito del derecho penal, puede parecer interesante utilizar esta técnica docente en lecciones concretas como a la hora de estudiar en la Teoría del Delito, la relación de causalidad necesaria para imputar a una persona los delitos de resultado. Ello analizaría la teoría de la equivalencia de las condiciones, la teoría de la causación adecuada o de la adecuación y la teoría de la causa jurídica relevante (MUÑOZ CONDE ET AL., 2015: 240-243). No obstante, también presentará un vigor especial esta técnica a la hora de

³⁴ Se está haciendo alusión a la denominada Teoría del Caso, que consiste en el planteamiento del asunto que realizan cada una de las partes litigantes, ofreciendo al Tribunal un sentido jurídico a los hechos conocidos y que se intentará probar durante el proceso (BENAVENTE CHORRES, 2011: 199). En este sistema no se puede improvisar en las audiencias ante la eminente oralidad del procedimiento, por lo que se debe seleccionar, elegir y decidir sobre las mejores opciones, hechos y pruebas que demuestren el plan estratégico establecido, esto es, que sostengan la Teoría del Caso.

ejemplificar la puesta en práctica de la teoría de la imputación objetiva –basada en la causalidad depurada por factores jurídicamente relevantes- ideada por Claus Roxin (LARRAURI PIJOAN, 1989).

Igualmente, puede servir este método del aprendizaje basado en el pensamiento al efecto de conformar y habituarse a la utilización y creación de la Teoría del Caso – enunciadas en el epígrafe anterior-, como plan estratégico de fiscales y abogados durante las audiencias del juicio penal.

4.5. Aprendizaje basado en problemas y derecho penal

Del aprendizaje basado en problemas o ABP y sus bondades se ha escrito hasta la saciedad. Este tipo de enseñanza forma parte del aprendizaje basado en el pensamiento. Sin embargo, aun cuando la resolución de problemas puede servir para entender los contenidos practicando con casos reales, para que se produzca además un pensamiento eficaz requiere de la implementación de ciertos métodos, destrezas y hábitos que infunden competencias en los individuos (SWARTZ ET AL., 2017: 229-230).

Para que este aprendizaje basado en problemas integre la enseñanza en destrezas de pensamiento, debe seguir el siguiente modelo sistemático: En primer lugar, el alumno se encuentra con la situación problemática en la que queda expuesto el problema que se debe afrontar. Ante el mismo, deben desarrollarse preguntas sobre cómo se puede resolver el problema, lo que insertará a los estudiantes en la exploración minuciosa y concreta del mismo. En ese punto, se familiariza el discente con los conceptos, principios e información propios de la materia, utilizando los contenidos de la lección, e investigando sobre el asunto. Simultáneamente, aprende destrezas de pensamiento crítico y creativo, y estrategias para resolver problemas, que le servirán para solucionar otros en un futuro siguiendo los mismos pasos –metacognición-. Una vez aquí, solventará el problema mediante la aportación de soluciones. Ahora bien, para cada solución planteada se deben analizar sus pros y contras, así como valorar las consecuencias de tales ventajas e inconvenientes; de este modo, una vez examinadas las distintas soluciones, se está en óptimas condiciones de aportar o decantarse por la mejor solución (SWARTZ ET AL., 2017: 232-234).

Por todos es sabido que el Aprendizaje basado en problemas, desde su nacimiento en 1969 en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster (PRIETO ET AL., 2008: 55), se ha extendido al aprendizaje no sólo de las ciencias puras o experimentales³⁵, sino que se utilizó rápidamente en el ámbito de las ciencias sociales, habiendo sido aplicada sus técnicas como ya se comentó ad supra para la enseñanza de las ciencias jurídicas³⁶, ante los potenciales beneficios en el aprendizaje competencial referido a la resolución de casos prácticos.

³⁵ Vid. COMELLI ET AL. (2002).

³⁶ Para ver prácticas en ese sentido, véase ORTIZ VIDAL ET AL. (2011), OLMEDO PERALTA (2011) y CUBERO TRUYO (2010), entre otros.

Igualmente ha ocurrido en la docencia jurídico penal, espacio donde se ha implantado también el Aprendizaje basado en problemas, que puede partir de un caso práctico real, de una noticia de prensa, con una escena de una película, o con la exposición de los hechos de una sentencia judicial sobre el particular a estudiar. Incluso -como ya se advirtió- el estudio del derecho penal puede principiar en el arte, la música o la literatura (ABEL SOUTO, 2013: 23-28).

Otra forma de aplicar el aprendizaje basado en problemas es mediante la implantación en el aula del método o técnica del Puzzle de Aronson, que ha sido empleada en diversas universidades a la hora de enseñar los contenidos de la ciencia penal. La técnica consiste en distribuir a la clase en grupos de trabajo –grupos base-, dentro de los cuales cada alumno se centra en el aprendizaje de un determinado bloque del tema. De este modo, el alumno se reúne con el resto de compañeros de los otros grupos a los que les ha tocado el mismo bloque y así conforman el grupo de expertos sobre la parte que les tocó. En ese grupo de especialistas, resuelven dudas al efecto de comprender totalmente los contenidos, puesto que posteriormente deberán volver al grupo base a transmitir a los miembros de éste lo aprendido sobre la materia (VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS ET AL., 2012: 650-651). Así, para que confluyan el aprendizaje basado en problemas y la técnica del puzzle en el ámbito penal, se puede repartir casos prácticos reales y dividir los grupos base en los roles de fiscales, abogados y jueces –role playing-, los cuales deben encontrar la mejor solución a sus intereses, en los diferentes casos prácticos que se traten a lo largo del curso, que pueden tratar de los delitos contra la vida, contra la integridad, contra el patrimonio, contra la libertad sexual, contra la Administración pública, o cualquier otro, lo que convierte a esta técnica en ideal para el aprendizaje de la Parte Especial del Derecho Penal.

4.6. Predicción de las consecuencias en el derecho penal

Tener capacidad de predecir y adelantarse a lo que sucederá, es decir, saber si ocurrirá tal o cual cosa, o si actuamos o no de una determinada manera, también formaría parte de esas competencias elementales que son menester enseñar a los individuos, para que puedan desarrollar su vida de una manera coherente y plena.

Ahora bien, la predicción no es una tarea fácil, ya que incluso hay ciencias naturales como la meteorología que son incapaces de predecir sin errores, ya que para determinar un pronóstico entran en juego muchos factores, y las reacciones exactas de cada una de ellas son imposibles de conocer.

No obstante, en todos los campos del saber el ser humano desearía conocer qué ocurrirá en el futuro con total seguridad y certeza. Ello no es posible completamente, mas tampoco es menos cierto que podamos aventurarnos y reflexionar sobre consecuencias, lo que nos permite como especie gozar de ciertas garantías de qué algo pasará o no pasará.

A la hora de predecir consecuencias a través del pensamiento, primeramente habría que tener en cuenta las repercusiones que tendrían emprender una opción determinada.

Evidentemente, -como ya se dijo respecto de los mapas estratégicos en la toma de decisiones o a la hora de elegir la mejor solución a un problema- se tendrá que atender a lo conveniente o beneficioso y a los inconvenientes de tal decisión, y al grado de relevancia que cada uno ostenta. Posteriormente, habría que analizar la probabilidad de que se produzcan tales consecuencias –en virtud de las evidencias, observar si es muy probable, improbable o imposible-. Finalmente, a la luz de los razonamientos anteriores, determinar si sería aconsejable y recomendado tomar mencionada decisión (SWARTZ ET AL., 2017: 235-236).

Dicho lo anterior, se podría argüir que esta técnica del aprendizaje basado en el pensamiento no tendría razón de ser en el aprendizaje del derecho penal, ya que a priori –en un primer momento- en el derecho penal no se realizan predicciones, más allá de los juicios de valor sobre la vencibilidad o invencibilidad del error de tipo o de prohibición.

Sin embargo, cada vez en mayor medida se usa la probabilidad y la estadística como prueba judicial determinante. Es el caso de la Corte Suprema de los Estados Unidos que en algunas ocasiones ha aceptado la prueba estadística (YÁÑEZ RUEDA ET AL., 2014: 112). No obstante, en Europa también se ha empezado a tener en consideración a la probabilidad y estadística como prueba, ya que en el año 2006, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ante la dificultad probatoria de un caso, utilizó evidencias estadísticas³⁷.

También se ha planteado esta vicisitud en España, respecto a la valoración de las pruebas de ADN, toda vez que las pruebas dactiloscópicas, balísticas, hacen una proyección del resultado en base a una probabilidad que viene dada porcentualmente, por lo que se aplica valoraciones matemático-estadísticas (GASCÓN ABELLÁN, 2010: 82-84).

De esta manera, parece paladino que la predicción de las consecuencias -ya no sólo en el ámbito estadístico-probatorio- puede adquirir un papel protagonista. Tanto es así, que abogados y fiscales en un intento de predecir la solución que dará el Tribunal y tratando de acercar el parecer de los jueces y magistrados a la postura defendida por ellos, argumentan trayendo a colación jurisprudencia sobre el particular en el que se suscribe su posición.

5. Conclusiones.

Parece haber quedado demostrado como en la actualidad existen gran cantidad de metodologías docentes, como es el aprendizaje basado en problemas, el trabajo cooperativo y colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, etc., que intentan mejorar la capacitación del alumno.

³⁷ El Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en la Sentencia del Caso D. H. y otros contra la República Checa, de 7 de febrero de 2006, “Caso Ostrava” desarrolló el concepto de prueba estadística descriptiva, que va más allá de un mero indicio. La introducción de la prueba estadística fue predicha por algún autor, aunque se consideró por este como una prueba insuficiente y débil (TARUFFO, 2005: 468 y 511).

No obstante, -como se ha analizado en el presente artículo- el aprendizaje basado en el pensamiento o TBL ha demostrado ser la mejor opción para dotar a los individuos -de cualquier nivel académico- de las competencias y habilidades genéricas o transversales necesarias para desarrollarse eficazmente en la vida cotidiana, y para que los sujetos aprehendan -a su vez- las capacidades específicas para ejercer una determinada profesión con éxito.

Particularmente, en la docencia de las ciencias jurídico-penales, se ha examinado cómo todas las técnicas que conforman este tipo de aprendizaje reflexivo tienen cabida en la enseñanza del derecho penal, para formar y preparar a los futuros operadores jurídicos de esta rama del derecho.

Evidentemente, la preponderancia de uno de estos métodos o técnicas -como el análisis de las partes y el todo, la comparación y el contraste, o el ABP- es mayor, toda vez que permitirían abordar aspectos más elementales y básicos del derecho penal; sin embargo, la utilización del resto de estas -como la toma de decisiones eficaz, la explicación causal o la predicción de las consecuencias- propician una formación e instrucción integral del discente, no sólo en este campo del derecho -de donde son propios los contenidos estudiados-, sino para gozar de una existencia apacible en este mundo de hogaño, en el que nos ha tocado vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- ABEL SOUTO, M. (2012). Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 87-104.
- ABEL SOUTO, M. (2013). Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo. *REDS: Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, 3, 20-39.
- ABDEL-HAFEZ PÉREZ, S. (2013). *Implantación del Thinking Based Learning (TBL) en el aula de Educación Primaria. Propuesta de intervención*. (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Educación. Universidad Internacional de La Rioja.
- BEJARANO FRANCO, M. (2008). Modelos tradicionales y nuevos modelos para una enseñanza universitaria enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Multiárea: Revista de didáctica*, 3, 27-38.
- BEJARANO FRANCO, M. T. y LIRIO CASTRO, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En A. ESCRIBANO y A. DEL VALLE (coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 35-52). Madrid: Narcea.
- BENAVENTE CHORRES, H. (2011). *Guía para el estudiante del proceso penal acusatorio y oral*. México, D. F.: Ed. Flores.

- BENITO, A; BONSON, M. e ICARÁN, E. (2005). Metodologías activas. En A. BENITO y A. CRUZ (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 21-64). Madrid: Narcea.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005b). Introducción. En A. BENITO y A. CRUZ (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 11-20). Madrid: Narcea.
- CARDERERA, M. (1855). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo II. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- COMELLI, N. C; ORTÍZ, E. V. y LÓPEZ, M. B. (2002). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta didáctica para el área Fisicoquímica. *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología*. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca (Argentina).
- COSTA, A. y KALLICK, B. (2000). *Habits of mind: a developmental series*. Libro I. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- CUBERO TRUYO, A. y DÍAZ RAVN, N. (2010). El aprendizaje basado en problemas aplicado al derecho tributario: una propuesta para la asignatura “Fiscalidad Internacional”. En E. M. BUITRAGO ESQUINAS y M. J. SÁNCHEZ FRANCO (coords.), *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente* (pp. 84-91). Sevilla: Edición Digital Atres.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 3, 71-91.
- DE PABLO PONS, J. (2007). El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 2, 15-44.
- DEL POZO, M. (2013). *Inteligencias Múltiples en acción*. Barcelona: Col·legi Montserrat.
- DEL VALLE LÓPEZ, A. y VILLA FERNÁNDEZ, N. (2008). Aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica con futuro. En A. ESCRIBANO y A. DEL VALLE (coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 27-34). Madrid: Narcea.
- GARCÍA RUIZ, J. L. (2006). *Introducción al Derecho Constitucional (Nociones básicas de Teoría del Estado y Teoría de la Constitución orientadas al Espacio Europeo de Educación Superior)*. Puerto Real: Ingrasa Artes Gráficas.
- GARCÍA VALDÉS, C. (1998). *Castigos, delitos y bel canto*. Madrid: Edisofer.
- GASCÓN ABELLÁN, M. (2010). Prueba científica: mitos y paradigmas. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, 81-103.
- HAGER, P; GONCZI, A. y ATHANASOU, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19, 1, 3-16.

- IMBERNON, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- LARRAURI PIJOAN, E. (1989). Introducción a la imputación objetiva. *Nuevo Foro Penal*, 46, 425-439.
- MARROU, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal.
- MORINEAU, M. (2006). El derecho comparado. En GONZÁLEZ MARTÍN, N. (coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau* (pp. 17-45). México, D. F.: UNAM.
- MUÑOZ CONDE, F. y GARCÍA ARÁN, M. (2015). *Derecho Penal. Parte General*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- NIÑO, L. F. (2017). Una oportunidad para erradicar el llamado “dolo eventual” del Código Penal argentino. *REEPS: Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad* [Revista Electrónica], 1. Recuperado de <http://www.ejc-reeps.com/Luis%20Fernando%20Nino%20dolo%20eventual%20en%20el%20Codigo%20penal%20argen.pdf> [Fecha de consulta: mayo 8 de 2018].
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17, 101-118.
- OLMEDO PERALTA, E. (2011). La interdisciplinariedad en el Aprendizaje Basado en Problemas en las enseñanzas jurídicas: La necesidad de coordinación entre materias. *IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. Universidad de Valladolid*. Valladolid (España).
- ONG, A. C. (2006). The infusion approach to Teaching Thinking. En A. C. ONG y G. BORICH, *Teaching strategies that promote thinking* (pp. 241-261). Singapur: McGraw-Hill.
- ORTÍZ VIDAL, M. D. y TOMÁS TOMÁS, S. (2011). El aprendizaje basado en problemas: un enfoque interdisciplinar de Derecho Procesal y Derecho Internacional Privado. *IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. Universidad de Valladolid*. Valladolid (España).
- PERKINS, D; JAY, E. y TISHMAN, S. (1993). Beyond abilities: a dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 1, 1-21.
- PRIETO, A; DÍAZ, D; HERNÁNDEZ, M. y LACASA, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP. El ABP 4x4. En J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 55-74). Murcia: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- QUINTANO RIPOLLÉS, A. (1951). *La criminología en la literatura universal. Ensayo de propedéutica biológico-criminal sobre fuentes literarias*. Barcelona: Bosch.
- RÍOS COBACHO, J. M. (2011). El secreto de tus ojos. *Proyecto de Cine*. Recuperado de <http://proyectodecine.wordpress.com/2011/07/01>. [Fecha de consulta: mayo 5 de 2018].

- RODRÍGUEZ ESTEBAN, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- RUIZ RODRÍGUEZ, L. R. y RUIZ FERNÁNDEZ, M. J. (2009): *El arte a juicio*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SALIH, M. (2014). Teachers' perceptions and students' motivation to Thinking-based Learning (TBL) in a classroom context. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 4, 2, 5-14.
- SOLANA DUESO, J. (2008). Los filósofos griegos y sus escuelas. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 731, 413-422.
- SOLÓRZANO SÁNCHEZ, R. (2014). La Teoría del caso. *El Foro*, 15, 7-19.
- SWARTZ, R. (2003). Infusing critical and creative thinking into High School and Colleges courses. En D. FASCO (ed.), *Critical Thinking and Reasoning*. Creskill: Hampton Press.
- SWARTZ, R. J; COSTA, A. L; BEYER, B. K; REAGAN, R. y KALLICK, B. (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SM.
- TARUFFO, M. (2005). *La prueba de los hechos*. Madrid: Trotta.
- TOBÓN, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: Un enfoque complejo* (Material curso). Guadalajara: Instituto Cife.
- VÁZQUEZ-PORTOMEÑE SEIJAS, F. y PÉREZ RIVAS, N. (2012). Técnicas de enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal en el marco del EEES. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 16, 647-660.
- VILLA PRIETO, J. (2016). Introducción a la historiografía de la educación medieval. *Tiempo y sociedad*, 25, 7-21.
- VITALE, G. L. (2013). *Dolo eventual como construcción desigualitaria y fuera de la ley. Un supuesto de culpa grave*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Puerto.
- YÁÑEZ RUEDA, A. J. y LAGUADO SERRANO, C. E. (2014). La prueba estadística ante los tribunales internacionales. *Revista Academia & Derecho*, 9, 111-152.