

EL ABP COMO NUEVA TÉCNICA PEDAGÓGICA APLICADA A LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y AL DERECHO PENAL EN EL EEES*

Miguel Abel Souto**

Universidade de Santiago de Compostela

SUMARIO

1. ABP, EEES y ECTS. 2. Origen y expansión. 3. Aspectos básicos, objetivos y metodología del ABP. 4. Aplicación del ABP a las ciencias jurídicas y al Derecho penal. 5. Ventajas, inconvenientes y cuestiones para el debate. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Resumen

El EEES exige metodologías docentes activas centradas en el aprendizaje del estudiante entre las que destaca el ABP, que surge en la universidad canadiense de McMaster en los setenta, aplicado a la medicina, pero que pronto se expandió a las ciencias sociales. La presente contribución lleva al campo penal y a las ciencias jurídicas el ABP ante la necesidad de capacitar a los futuros profesionales para que trabajen en equipo, en un mundo de creación del conocimiento constante y rápidos cambios tanto tecnológicos como legislativos, técnica que consigue la motivación mediante el planteamiento al alumno de situaciones familiares que contienen en sí la semilla del interés. La comunicación aborda en el campo jurídico y penal las ventajas del ABP, por ejemplo, el aprendizaje más significativo, el desarrollo de las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, el pensamiento crítico o la motivación, aunque también afronta sus desventajas, *v. gr.*, resistencia al cambio en el método tradicional de trabajo, ansiedad inicial de los alumnos, grupos grandes, no mejoría en los exámenes estandarizados, renuncia a dar todos los contenidos en formato ABP o mayor tiempo para lograr los aprendizajes.

Se trata de llevar a las ciencias jurídicas, en general, y al campo penal, en particular, el ABP con el objetivo de que el estudiante cambie la adquisición de conocimientos por el aprendizaje de competencias mediante la teoría constructivista, cuya vertiente social afirma que el aprendizaje resulta especialmente efectivo cuando se realiza en colaboración con otros, y la psicología cognitiva, que promueve la motivación del alumno, *conditio sine qua non* del aprendizaje significativo.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, derecho penal.

Recibido: 24/09/2010. Aceptado: 21/10/2010

* La presente contribución fue galardonada en el III Simposio compostelano sobre enseñanzas jurídicas, celebrado los días 23 y 24 de septiembre de 2010.

** Profesor titular de Derecho Penal

Abstract

The European space for higher education demands educational active methodologies based on the learning of the student between which stands out the PBL, which arises in McMaster's Canadian university in the seventies, applied to the medicine, but which quickly expanded to the social sciences. The present contribution leads to the criminal field and to the juridical sciences the PBL facing the need to qualify the expectant professionals in order that they'll be employed as part of a team, in a creation world of constant knowledge and rapid both technological and legislative changes, technology that obtains the motivation through the exposition of the pupil in familiar situations that contain in itself the seed of the interest. The communication approaches in the juridical and criminal field the advantages of the PBL, for example, the most significant learning, the development of the communication skills and teamwork, the critical thought or the motivation, though also it confronts its disadvantages, *u. gr.*, resistance to the change in the traditional method of work, initial anxiety of the pupils, big groups, not improvement in the standardized examinations, gives up giving all the contents in format PBL or major time to achieve the learning.

It is a question of leading to the juridical sciences, in general, and to the criminal field, especially, the PBL with the aim that the student changes the acquisition of knowledge into the learning competence through the constructivist theory, whose social slope affirms that the learning turns out to be specially effective when it is realized in collaboration by others, and the cognitive psychology, that promotes the motivation of the pupil, *condition sine qua none* of the significant learning.

Keywords: basic learning problems, criminal law.

1. ABP, EEES Y ECTS

El espacio europeo de educación superior (EEES) exige metodologías docentes activas centradas en el aprendizaje del estudiante entre las que destaca la conocida en el mundo anglosajón, en cuyo seno nació, como *Problem Based Learning* o aprendizaje basado en problemas (ABP)¹.

En efecto, la convergencia con el EEES de la Universidad española requiere una serie de cambios², especialmente la implantación de un sistema de créditos europeos (ECTS) que permita su transferencia y acumulación³, el cual valora el volumen de trabajo total del alumno,

¹ J. GARCÍA SEVILLA, "Prólogo", en J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008, p. 1.

² Cfr. G. VÁZQUEZ GÓMEZ, *Formación científica y métodos del profesorado universitario*, UIMP, Santander, 2003, p. 15.

³ Cfr. F. TEJERINA GARCÍA, *El profesorado universitario y el reto de la calidad*, UIMP, Santander, 2003, pp. 10 y 11.

expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio, preparación y realización de exámenes. En suma, nos hallamos ante ideas ya señaladas —sin remontarnos a la mayéutica socrática ni a la etimología de «educación», que significa hacer salir o llevar fuera⁴— por GINER DE LOS RÍOS, MACÍAS PICAVEA u ORTEGA Y GASSET, a cuyo juicio «en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor»⁵.

Por tanto, la convergencia europea radica en desplazar el punto de apoyo de la docencia desde la enseñanza al aprendizaje, de lo que el profesor pueda dar a lo que el alumno realmente asimila, de la presentación de información, su explicación, propuesta de actividades y evaluación a la organización del proceso para que los alumnos puedan acceder al nuevo conocimiento que el profesor les propone, el desarrollo de guías y recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo, tutorizar su proceso de aprendizaje, etc.⁶

En este marco del EEES debe orientarse la docencia de las ciencias jurídicas, en general, y el Derecho penal, en particular, tanto en las clases teóricas, que siguen resultando esenciales⁷, y prácticas como en el uso de las nuevas tecnologías, a favorecer el aprendizaje autónomo pero acompañado y a una mayor implicación en la gestión del proceso de aprendizaje, cuya supervisión potenciará las tutorías⁸ en las que, superada la tentación de dirigir al modo tradicional, debe actuarse como un

⁴ Cfr. S. MOORE, G. WALSH y A. RÍSQUEZ, *Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles*, Open University Press UK Limited, 2007, traducido al gallego por Verónica Arias Sánchez y Natalia Casado Bailón como *Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave*, Tórculo, Universidade de Vigo, 2008, p. 93.

⁵ J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1982, p. 49.

⁶ Cfr. M.A. ZABALZA BERAZA, *A didáctica universitaria*, USC, Santiago, 2004, pp. 30 y 35.

⁷ Vid. M. ABEL SOUTO, “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, en J. FERREIRA, Y. MANEIRO, J.M. MIRANDA y D. SANTIAGO (coords.), *Derecho hacia Bolonia*, USC, Santiago, 2009, pp. 5-7.

⁸ Cfr. M.A. ZABALZA BERAZA, *Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional*, Vicerreitoría de formación e innovación educativa da Universidade de Vigo, Tórculo, Vigo, 2008, pp. 20, 23, 24 y 26.

tutor desafiante, identificando las contradicciones en las respuestas de los alumnos y promoviendo su pensamiento crítico, que ayuda a incrementar el interés por el debate, comparte con ellos ideas que les estimulan a descubrir las materias y plantea acciones centradas en el estudiante ante situaciones conflictivas, aconsejándole al grupo de alumnos estrategias de resolución, pero sin perder de vista que son ellos los responsables últimos de solucionar los problemas⁹. En tal orientación de la docencia el ABP, como método educativo innovador centrado en el estudiante¹⁰ que promueve el «trabajo interpersonal-colaborativo»¹¹, representa una excelente técnica pedagógica.

2. Origen y expansión

El ABP nace en 1969, en la nueva facultad de medicina de la universidad canadiense de McMaster¹², como respuesta a la escasa efectividad de los métodos tradicionales para la preparación profesional ante el enfrentamiento a nuevos problemas¹³. Concretamente, en la población de Hamilton se generó un debate sobre la ineficacia de sus médicos para abordar los problemas de salud¹⁴ y se constató que los estudiantes con buenos conocimientos en diversas materias médicas eran incapaces de aplicarlos¹⁵, por lo que la universidad de McMaster se replanteó la formación tradicional basada en el conocimiento sistemático y potenció las competencias y habilidades necesarias para el trabajo¹⁶. También se aplicó muy pronto el ABP en las escuelas de medicina de las universidades

⁹ Cfr. F. GONZÁLEZ y E. CARRILLO, “El rol del tutor”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, pp. 87 y 95.

¹⁰ Cfr. J. PELÁEZ VILLA, “Aprendizaje basado en problemas”, 2010, en <http://www.sli-deshare.net>, p. 1.

¹¹ A.E. FIGUEROA RUBALCAVA (coord.), “Aprendizaje basado en problemas”, 2008, en <http://ufap.dgdp.uaa.mx>, p. 2.

¹² Cfr. A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, “Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 55.

¹³ Cfr. M.A. PÉREZ, “La efectividad del ABP”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 123.

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ Cfr. C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 12.

¹⁶ Cfr. M.A. PÉREZ, *op. cit.*, p. 123.

estadounidense de Case Western Reserve¹⁷ y australiana de Newcastle¹⁸. En 1974 la universidad holandesa de Maastricht organizó todos sus estudios según esta técnica pedagógica y la universidad danesa de Aalborg creó la variante del aprendizaje basado en proyectos para gran parte de sus enseñanzas¹⁹. Rápidamente se expandió por todo el mundo no sólo en la medicina, veterinaria, enfermería, odontología e ingenierías²⁰ sino también a las ciencias sociales en general, como económicas, empresariales, administración y dirección de empresas, psicología, trabajo social²¹, y a las ciencias jurídicas en particular²².

3. Aspectos básicos, objetivos y metodología del ABP

Actualmente la creación del conocimiento y los cambios tecnológicos son tan rápidos que el estudiante tendrá que renovar sus conocimientos durante la vida laboral, por lo que objetivo de la formación universitaria debe ser que los alumnos «aprendan a aprender»²³ de manera independiente y crítica en un mundo cambiante²⁴, sobre todo en el campo de las ciencias jurídicas que padece constantes modificaciones legislativas. La explosión del conocimiento ha dejado obsoleto el aprendizaje fundamentado en la transmisión de numerosos datos, que se basaba en la certeza de que resultarían útiles en el futuro; por consiguiente, el énfasis en el aprendizaje se ha desplazado «hacia el desarrollo de competencias transversales y al de la capacidad de mantener formación autónoma»²⁵ durante toda la vida, sede en la que el ABP se presenta como «la estrategia educativa más apropiada»²⁶.

¹⁷ Cfr. “Aprendizaje basado en problemas”, en <http://www.slideshare.net>, 2660437, p. 1.

¹⁸ Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, p. 3.

¹⁹ Cfr. J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 2.

²⁰ Cfr. A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, *op. cit.*, p. 57.

²¹ Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, p. 3.

²² Cfr. J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 2.

²³ C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, *op. cit.*, p. 9.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, *op. cit.*, p. 56.

²⁶ *Ibidem*.

Asimismo, cada vez menos personas trabajan aisladamente, por lo que debe capacitarse a los futuros profesionales para trabajar en equipos, escuchar, entender, preguntar si tienen dudas, contar con las ideas ajenas y respetarlas, comunicar efectivamente sus aportaciones constructivas al trabajo del grupo y, en definitiva, comportarse como ciudadanos en nuestra sociedad democrática²⁷. En este sentido, el EEES no sólo pretende la adquisición de conocimientos sino también de competencias complejas, lo cual requiere nuevos métodos docentes, como el ABP, que «permite combinar la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de competencias»²⁸.

En consecuencia, entre los objetivos del ABP figuran el promover la responsabilidad del propio aprendizaje, desarrollar conocimientos profundos y flexibles, habilidades para la evaluación crítica y el aprendizaje durante toda la vida y las relaciones interpersonales²⁹, que desarrollan el sentido de la colaboración mediante grupos que alcanzan metas comunes, e «involucrar al alumno en un reto (problema, situación o tarea) con iniciativa y entusiasmo»³⁰.

Así las cosas, el ABP prepara a los estudiantes para solucionar problemas participativamente, con sus compañeros, en pequeños grupos, tareas similares a las que se enfrentarán, como profesionales, a lo largo de su vida diaria³¹. Los grupos de trabajo en la universidad de Illinois constan de 6 a 8 estudiantes³², pues resulta esencial que el tutor preste atención a distintos grupos que trabajan en el aula, lo cual limita la utilidad del ABP a clases de menos de 40 alumnos e incluso se ha considerado un conjunto de 20 estudiantes como grande para dividir en grupos, ya que éstos al superar los 6 miembros devienen ineficaces por fragmentar las discusiones, favorecer la marginación de algunos alumnos y permitir la picaresca de aprovechar el trabajo ajeno³³, aunque en el universidad politécnica de

²⁷ Cfr. C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, *op. cit.*, p. 10.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Cfr. J. PELÁEZ VILLA, *op. cit.*, p. 2.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, pp. 6 y 7.

³² Vid. Southern Illinois University/School of Medicine, “Generic problem-based learning essentials”, 2001, en http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm.

³³ Cfr. A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, *op. cit.*, pp. 62 y 65.

Hong Kong se ha adaptado el ABP para clases de 60 alumnos al realizar fuera del aula, en tutorías con grupos pequeños, la fase de planteamiento de la investigación y en la universidad de Alcalá se ha aplicado en clases de 130 alumnos por profesor mediante un previo entrenamiento que permite trabajar autónomamente fuera del aula sin tutor³⁴.

El ABP comienza con la presentación a los alumnos de un problema, normalmente un breve texto que describe una situación de la vida cotidiana o profesional, que deben analizar y resolver en grupo, cuya elaboración constituye el factor fundamental para el éxito de esta técnica pedagógica³⁵. El problema sólo es «una excusa para la construcción del conocimiento»³⁶; el objetivo no radica en su resolución sino en utilizarlo como base para identificar los temas de aprendizaje³⁷, así el estudiante advierte sus necesidades educativas, comprende mejor la situación y alcanza los objetivos del aprendizaje³⁸. El problema que se plantea contiene en sí la semilla del interés al partir de situaciones cotidianas y confusas³⁹, relacionadas con la disciplina⁴⁰, que obligan al análisis. Es decir, el problema estimula el aprendizaje⁴¹ y, al ser su función iniciar tal proceso, debe ser atractivo⁴² y formularse en un estilo retador, que cree inquietudes y transmita interés mediante «experiencias fuertes» que obliguen a los estudiantes a romper la rutina⁴³. De manera que metodológicamente

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Cfr. A. ROMERO MEDINA y J. GARCÍA SEVILLA, “La elaboración de problemas ABP”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 33.

³⁶ A. FONT, “El uso de las TIC como soporte para el ABP”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 256.

³⁷ Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, p. 7.

³⁸ Cfr. J. PELÁEZ VILLA, *op. cit.*, p. 2.

³⁹ Cfr. THE BRITISH SCHOOL, “El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria”, en <http://www.slideshare.net>, pp. 1, 2 y 4.

⁴⁰ Cfr. A. ROMERO MEDINA y J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, pp. 33, 35 y 37.

⁴¹ Vid. W. CLAYTON y W.H. GIJSELAERS, “Problem based learning. Guide for educators”, 2008, en <http://www.bized.co.uk/current/pbl/educator.htm>.

⁴² Cfr. R. MORENO y R. MARTÍNEZ, “Aplicación de la metodología docente de aprendizaje basado en problemas a grupos amplios de estudiantes”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 145.

⁴³ Cfr. M.A. ZABALZA BERAZA, *Competencias...*, *cit.*, pp. 80, 82, 83 y 91.

se parte de conceptos y situaciones familiares al alumno para conseguir la motivación, *conditio sine qua non* del aprendizaje significativo⁴⁴.

Con el objetivo de que el estudiante cambie, al menos en parte, la adquisición de conocimientos por el aprendizaje de competencias⁴⁵ el ABP se fundamenta en la teoría constructivista⁴⁶, cuya vertiente social afirma que el aprendizaje resulta especialmente efectivo cuando se realiza en colaboración con otros⁴⁷, pues éste deriva de la cooperación⁴⁸. De ahí la importancia en las ciencias jurídicas de los casos prácticos, al ser más fácil que el alumno ascienda del conflicto concreto a la dimensión jurídica abstracta del problema que exponer la esencia de una institución y desde ella descender al ejemplo⁴⁹. Por ello en el ABP ha cambiado casi todo salvo su esencia metodológica: la filosofía inductiva según la que el problema representa un estímulo⁵⁰. El enfoque constructivista del aprendizaje edifica los conceptos inductivamente de la experiencia física, lo impulsa desde la realidad previa mediante la experiencia afectiva y en él los conceptos condicionan el planteamiento deductivo del aprendizaje⁵¹. Igualmente, el ABP se sustenta en la psicología cognitiva, que promueve la motivación del alumno⁵², condición necesaria del aprendizaje significativo⁵³, el cual compromete a los estudiantes⁵⁴. Se organiza el aprendizaje en torno a problemas holísticos dentro de un ambiente en el que el docente alienta a pensar crítica y creativamente, guía a los alumnos en su indagación⁵⁵ y en el cual «el conflicto cognitivo estimula el aprendi-

⁴⁴ Cfr. A. FONT, *op. cit.*, p. 257.

⁴⁵ Cfr. C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, *op. cit.*, p. 10.

⁴⁶ Cfr. R.A. BOTIA VARGAS, “Aprendizaje basado en problemas”, en <http://www.slideshare.net>, p. 1.

⁴⁷ Cfr. A. FONT, *op. cit.*, p. 260.

⁴⁸ Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁹ Cfr. G. QUINTERO OLIVARES, *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Aranzadi, Cizur Menor, 2010, p. 142.

⁵⁰ Cfr. A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, *op. cit.*, p. 58.

⁵¹ Cfr. A. FONT, *op. cit.*, p. 257.

⁵² Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, p. 4.

⁵³ Cfr. A. FONT, *op. cit.*, *loc. cit.*

⁵⁴ Cfr. THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 2.

⁵⁵ *Ibidem.*

zaje»⁵⁶. Pero además de la teoría constructivista y la orientación cognitiva de PIAGET, el ABP también se identifica con modelos psicológicos y educativos conductuales, *v. gr.* el de SKINNER, modelos filosóficos, como el socrático y el dialéctico, así como con el método científico⁵⁷.

4. Aplicación del ABP a las ciencias jurídicas y al Derecho penal

Los problemas en el ABP deben ser abiertos, con soluciones múltiples, y complejos, aunque no demasiado, requerir colaboración grupal para resolverlos⁵⁸, en la que puede aplicarse la interesante técnica del puzzle⁵⁹, y plantear «situaciones reales»⁶⁰, de actualidad, auténticas o familiares⁶¹. A modo de ejemplo, en la enseñanza del Derecho penal puede partirse de una noticia de prensa sobre el crimen de Seseña que diga, según una de las versiones, que «Chanel golpeó a Cristina con el propósito de causarle la muerte y, creyendo haberlo logrado, para encubrir su delito, después le produjo varios cortes y arrojó su cuerpo a la fosa de la fábrica de yesos para simular un accidente, pero posteriormente se probó que Cristina murió desangrada en la fosa y no por el golpe anterior», y sobre tal base cabe analizar las clases de dolo, el llamado *dolus subsequens*, el concurso real entre homicidio doloso intentado y homicidio culposo consumado así como el error inesencial sobre el curso causal del homicidio doloso consumado; también puede partirse del texto de una resolución judicial que deniegue la sustitución de una breve pena de prisión en un caso de violencia sexista para abordar los requisitos de la sustitución⁶²; igualmente, es posible comenzar con un relato sobre los

⁵⁶ R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 1.

⁵⁷ *Cfr.* R. MORENO y R. MARTÍNEZ, *op. cit.*, p. 145.

⁵⁸ *Cfr.* A. ROMERO MEDINA y J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, pp. 40, 41 y 44.

⁵⁹ *Vid.* C. HOLGADO SÁEZ y J.M. RÍOS CORBACHO, “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo”, en J.V. GAVIDIA SÁNCHEZ, J.A. LÓPEZ SÁNCHEZ y J. RODRÍGUEZ TORREJÓN (coords.): *Nuevos títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*, Octaedro, Universidad de Cádiz, 2010, pp. 145-158.

⁶⁰ C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, *op. cit.*, p. 22.

⁶¹ *Cfr.* A. ROMERO MEDINA y J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, pp. 40 y 41.

⁶² *Vid.* M. ABEL SOUTO, “Requisitos para la sustitución facultativa de la prisión”, en *Revista Jurídica Galega*, n. 60, 3^{er} trimestre de 2008, pp. 127-134, donde se comenta la resolución pronunciada el 16 de junio de 2008 por la audiencia provincial coruñesa.

intervinientes en el caso *Prestige* para estudiar las reglas de determinación de la pena. Asimismo, conviene proyectar alguna película, *v. gr.* «La naranja mecánica»⁶³, para analizar en grupos cómo en ella se reflejan todas las teorías de la pena⁶⁴. Podría iniciarse una clase afirmando que la noche anterior Vicente, policía fuera de servicio, se fue de copas a la discoteca Araganey en la que un desconocido con el que se tropezó le enseñó una pistola y le dijo que iba a pegarle dos tiros, ante lo que decidió marcharse para casa; de camino, por la calle del Franco, escuchó unos pasos que en la oscuridad se abalanzaban contra él y, creyendo que el desconocido venía a cumplir su amenaza, se giró rápidamente y disparó a la sombra que resultó ser María, una estudiante de Derecho que corría temprano para conseguir uno de los pocos puestos de lectura en la Biblioteca General, a la que mató, situación que serviría de pretexto para estudiar la legítima defensa putativa, el cumplimiento de un deber y el uso de armas por los agentes. Otra clase puede comenzar entregándole a los alumnos una fotocopia del artículo 301 del Código penal para que adviertan la complejidad de las conductas que allí se castigan⁶⁵ y cómo se aclara el exacto contenido del delito de blanqueo a través del examen de las distintas clases de interpretación (auténtica, judicial, doctrinal, gramatical, lógico-sistemática, histórica, teleológica, declarativa, extensiva y restrictiva), materia de la parte general del Derecho penal que sería el objetivo del aprendizaje. Cabría sorprender a los alumnos con el caso de un terrateniente que envía a su criado a recoger leña en un bosque en plena tormenta con la esperanza de que caiga un rayo y lo mate, resultado que se produce, con el fin de estimular el interés de los alumnos sobre el nexo causal, la afirmación de la causalidad por la teoría de la equivalencia de las condiciones, su negación conforme a la teoría de la adecuación social, la causalidad atípica según la teoría de la relevancia

⁶³ Vid. J.M. RÍOS CORBACHO, *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.

⁶⁴ Vid. M. ABEL SOUTO, *Teorías de la pena y límites al “ius puniendi” desde el Estado democrático*, Dilex, Madrid, 2006.

⁶⁵ Vid. M. ABEL SOUTO, “Conductas típicas del blanqueo en el Ordenamiento penal español”, en M. ABEL SOUTO y N. SÁNCHEZ STEWART (coords.), *I Congreso de prevención y represión del blanqueo de dinero*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009, pp. 175-246 y 325-327.

jurídica y la solución que ofrecen los criterios de imputación. Por otra parte, los objetivos pueden ser multidisciplinarios, de modo que incluyan diversas materias⁶⁶, aunque los problemas específicos son más fáciles de programar, en ellos resulta menor el intervalo desde el planeamiento a la solución y la motivación mayor⁶⁷. De hecho, en la universidad de Maastricht se observa una tendencia, a lo largo de tres décadas, hacia problemas concretos ante las dificultades derivadas de la planificación inicial más abierta⁶⁸. Con todo, puede ofrecerse a los alumnos la noticia, en más de una ocasión repetida por los ministros de Justicia, de que, ante la percepción de cierto incremento de la delincuencia juvenil o la alarma social de un crimen cometido por un menor, se pretenda apaciguar a las víctimas y a la comunidad con el anuncio de una reforma de la Ley penal del menor, situación que serviría de base para analizar el carácter subsidiario o de *ultima ratio* del Derecho penal, conforme al cual sólo es legítima la intervención penal cuando los otros sectores del Ordenamiento jurídico sean insuficientes para resolver el problema, de manera que previamente habría que desarrollar una política social no sancionatoria que ataque los factores de las conductas perturbadoras (aumento de las becas de estudio, la oferta laboral juvenil, el acceso a la vivienda y la erradicación de los barrios marginales); después, si fracasa, puede recurrirse a las reacciones civiles, fiscales o administrativas y sólo en último extremo sería legítimo el recurso a las penas criminales. También es posible partir de la recepción por un alumno de una multa, con la firma de un director general, por exceso de velocidad y las dudas que se le suscitan en torno a si se encuentra ante una sanción penal para abordar las diferencias cuantitativas u ontológicas entre ilícito penal y administrativo. Finalmente, cabe plantear el caso de un joven, Juan, que compra un porro a otro, Luis, tras intentar infructuosamente un regateo, pues el vendedor le dice que también tiene que pagar sus impuestos, y luego invita a Marcos a una calada, para lo cual Natalia, sentada

⁶⁶ Cfr. A. ROMERO MEDINA y J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, p. 38.

⁶⁷ Cfr. R. MORENO y R. MARTÍNEZ, *op. cit.*, p. 146.

⁶⁸ Cfr. J.H.C. MOUST, H.J.M. VAN BERKEL y H.G. SCHMIDT, "Signs of erosion: Reflections on three decades of problema-based learning at Maastricht University", en *Higher Education*, n. 50, 2005, pp. 665-683.

entre Juan y Marcos en la plaza de la Quintana, se lo pasa a este último, situación que sirve de pretexto para analizar el significado esencial del principio de legalidad y su vulneración por cláusulas abiertas como la del artículo 368 del Código penal, que castiga a los que «de otro modo promuevan, favorezcan o faciliten el consumo ilegal de drogas», con lo que Natalia quedaría abarcada por la conminación penal, amén de permitirnos entrar en el campo administrativo, que multa el consumo en público, y fiscal, al plantearse la tributación del producto de las actividades delictivas.

5. Ventajas, inconvenientes y cuestiones para el debate

Entre las ventajas del ABP figuran el aprendizaje más significativo, al relacionarlo con la vida real⁶⁹, con lo que en situaciones semejantes se tenderá a la comprensión y no a la repetición⁷⁰; el desarrollo de las habilidades de comunicación y trabajo en equipo⁷¹ o cooperativo⁷² y el pensamiento crítico⁷³, aunque algunos estudios se han manifestado en contra al advertir demasiada dependencia del grupo y poca capacidad de aprendizaje autónomo⁷⁴; el incremento de la autodirección⁷⁵, pues al alentar el «aprendizaje de cómo aprender»⁷⁶ promueve la metacognición, la definición de problemas, búsqueda, discriminación y manejo de la información⁷⁷, la percepción de la forma en que se analizan los problemas y si los resultados tienen sentido⁷⁸ o las estrategias de aprendizaje

⁶⁹ Cfr. “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 3; M.A. PÉREZ, *op. cit.*, p. 128.

⁷⁰ Cfr. THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

⁷¹ Cfr. “Aprendizaje basado en problemas”, en <http://www.slideshare.net>, 405314, p. 2; “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 3.

⁷² Cfr. THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3; M.A. PÉREZ, *op. cit.*, pp. 128 y 135; M. SVINICKI, “Moving beyond «it worked»: The ongoing evolution of research on problem-based learning in medical education”, en *Educational Psychology Review*, n. 19, 2007, pp. 49-61.

⁷³ Cfr. “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 3.

⁷⁴ Vid. M.A. PÉREZ, *op. cit.*, p. 136.

⁷⁵ Cfr. “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 3.

⁷⁶ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 2.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Cfr. A.E. FIGUEROA RUBALCAVA, *op. cit.*, p. 4.

«centradas en lo que hace el aprendiz en contextos nuevos»⁷⁹; el fomento de la toma de decisiones⁸⁰ y, por último, pero no en importancia, la mayor motivación respecto a los métodos tradicionales⁸¹, en la medida en que constituye una actividad diferente que identifica a los alumnos⁸² y considera la posibilidad de interactuar⁸³.

Sin embargo, también se aprecian desventajas en el ABP como la «resistencia al cambio en el método tradicional de trabajo»⁸⁴, ya que implica una difícil transición al ser necesario «asumir responsabilidades y acciones no comunes en un ambiente de aprendizaje tradicional»⁸⁵, un alto grado de compromiso por parte del alumnado⁸⁶ que debe abrirse para «aprender de los demás y compartir sus aprendizajes»⁸⁷, demasiadas obligaciones a cambio de ventajas que «no son percibidas por el estudiante»⁸⁸; la «ansiedad»⁸⁹ de los alumnos en las etapas iniciales del ABP, que consta de 7 pasos según el modelo clásico de Maastricht⁹⁰, porque estiman que «no saben lo suficiente y van despacio»⁹¹; las dificultades de aplicación a grupos grandes⁹², frecuentes y especialmente preocupantes en las ciencias jurídicas, pese a las adaptaciones asiáticas y españolas del ABP⁹³, dado que, aun cuando el tamaño reducido del grupo no garantiza la colaboración, la permite en mayor medida⁹⁴ y facilita

⁷⁹ C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, *op. cit.*, p. 13.

⁸⁰ *Cfr.* “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 2.

⁸¹ *Cfr.* M.A. PÉREZ, *op. cit.*, pp. 126 y 128.

⁸² *Cfr.* THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 2.

⁸³ *Cfr.* “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 2.

⁸⁴ “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2.

⁸⁵ R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 3.

⁸⁶ *Cfr.* THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

⁸⁷ “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2.

⁸⁸ “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2.

⁸⁹ THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

⁹⁰ *Vid.* J. GARCÍA SEVILLA, M.D. HIDALGO, P. MARTÍN, C. SÁEZ, A. ROMERO MEDINA, F. BERMEJO, M.J. PEDRAJA, M.A. PÉREZ y F. GONZÁLEZ, “La metodología ABP aplicado como metodología parcial en el contexto de una asignatura o de una licenciatura”, en J. GARCÍA SEVILLA, *op. cit.*, pp. 169-172; A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, *op. cit.*, pp. 60-62; C. VIZCARRO y E. JUÁREZ, *op. cit.*, pp. 14 y 15.

⁹¹ “Aprendizaje...”, 2660437, *cit.*, p. 2; R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 2.

⁹² *Cfr.* “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2.

⁹³ *Vid.* A. PRIETO, D. DÍAZ, M. HERNÁNDEZ y E. LACASA, *op. cit.*, pp. 62 y 65.

⁹⁴ *Cfr.* A. FONT, *op. cit.*, p. 265.

la supervisión de los alumnos⁹⁵, los procesos de búsqueda de soluciones y aprendizaje, la participación, el trabajo metódico, la cohesión grupal y da más tiempo a las intervenciones de cada miembro⁹⁶, de modo que la dimensión del grupo acaba condicionando la efectividad del ABP⁹⁷, de la misma manera que las clases numerosas hacen inviable el aprendizaje autónomo en el EEES por reducir al mínimo el contacto personal con el alumno, necesario para la interacción colaborativa⁹⁸; la no mejoría en los exámenes estandarizados⁹⁹; la imposibilidad de dar todos los contenidos en formato ABP¹⁰⁰; la «renuncia al control total del proceso educativo»¹⁰¹ y, finalmente, el mayor tiempo requerido¹⁰² tanto por profesores, que deben preparar el material de apoyo y desarrollar los problemas¹⁰³, como alumnos para lograr los aprendizajes¹⁰⁴.

6. Conclusiones

Si se salvan los escollos de los inconvenientes mencionados en el epígrafe anterior — cada uno de los cuales puede servir de base para plantear un enriquecedor debate, como, *v. gr.*, la posibilidad de paliar el problema del tamaño y número de los grupos mediante el uso de herramientas informáticas¹⁰⁵ —, el ABP representa una nave bien pertrechada para llevar a buen puerto el aprendizaje de las ciencias jurídicas en el EEES.

⁹⁵ Cfr. J. GARCÍA SEVILLA, M.D. HIDALGO, P. MARTÍN, C. SÁEZ, A. ROMERO MEDINA, F. BERMEJO, M.J. PEDRAJA, M.A. PÉREZ y F. GONZÁLEZ, *op. cit.*, p. 176.

⁹⁶ Cfr. R. MORENO y R. MARTÍNEZ, *op. cit.*, p. 149.

⁹⁷ Vid. J.A. COLLIVER y S.J. MARKWELL, “Research on problem-based learning: the need for critical analysis of methods and findings”, en *Medical Education*, n. 41, 2007, pp. 533-535; M.A. PÉREZ, *op. cit.*, p. 124.

⁹⁸ Cfr. M.A. ZABALZA BERAZA, *Competencias...*, *cit.*, pp. 26, 76, 89 y 90.

⁹⁹ Cfr. “Aprendizaje...”, 405314, *cit.*, p. 2; THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁰ Cfr. THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹⁰¹ *Ibidem.*

¹⁰² Cfr. M.A. PÉREZ, *op. cit.*, p. 128.

¹⁰³ Cfr. THE BRITISH SCHOOL, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁴ Cfr. R.A. BOTIA VARGAS, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁵ Vid. C. HOLGADO SÁEZ, “Luces y sombras de la plataforma Moodle: valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, en M.E. PRIETO, J.M. DODERO y D.O. VILLEGAS, *Recursos digitales para la educación y la cultura*, Universidad Tecnológica Metropolitana de Mérida (Yucatán)/Universidad de Cádiz, 2010, pp. 203-210.

7. Bibliografía

- ABEL SOUTO, M., *Teorías de la pena y límites al “ius puniendi” desde el Estado democrático*, Dilex, Madrid, 2006.
- “Requisitos para la sustitución facultativa de la prisión”, *Revista Jurídica Galega*, n. 60, 3^{er} trimestre de 2008.
- “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, J. FERREIRA, Y. MANEIRO, J.M. MIRANDA y D. SANTIAGO (coords.), *Derecho hacia Bolonia*, USC, Santiago, 2009.
- “Conductas típicas del blanqueo en el Ordenamiento penal español”, M. ABEL SOUTO y N. SÁNCHEZ STEWART (coords.), *I Congreso de prevención y represión del blanqueo de dinero*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.
- “Aprendizaje basado en problemas”, en <http://www.slideshare.net/405314>.
- “Aprendizaje basado en problemas”, en <http://www.slideshare.net/2660437>.
- BOTIA VARGAS, R.A., “Aprendizaje basado en problemas”, en <http://www.slideshare.net>.
- CLAYTON, W. y GIJSELAERS, W.H., “Problem based learning. Guide for educators”, 2008, en <http://www.bized.co.uk/current/pbl/educator.htm>
- COLLIVER, J.A. y MARKWELL, S.J., “Research on problem-based learning: the need for critical analysis of methods and findings”, *Medical Education*, n. 41, 2007.
- FIGUEROA RUBALCAVA, A.E. (coord.), “Aprendizaje basado en problemas”, 2008, en <http://ufap.dgdp.uaa.mx>.
- FONT, “El uso de las TIC como soporte para el ABP”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- GARCÍA SEVILLA, J., “Prólogo”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- GARCÍA SEVILLA, J., HIDALGO, M.D., MARTÍN, P., SÁEZ, C., ROMERO MEDINA, A., BERMEJO, F., PEDRAJA, M.J., PÉREZ, M.A. y GONZÁLEZ, F., “La

- metodología ABP aplicado como metodología parcial en el contexto de una asignatura o de una licenciatura”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- GONZÁLEZ, F. y CARRILLO, E., “El rol del tutor”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sombras de la plataforma Moodle: valoración y experiencia didáctica en lenguas extranjeras”, PRIETO, M.E., DODERO, J.M. y VILLEGAS, D.O. (coords), *Recursos digitales para la educación y la cultura*, Universidad Tecnológica Metropolitana de Mérida (Yucatán)/Universidad de Cádiz, 2010.
- HOLGADO SÁEZ, C. y RÍOS CORBACHO, J.M., “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje corporativo”, GAVIDIA SÁNCHEZ, J.V., LÓPEZ SÁNCHEZ, J.A. y RODRÍGUEZ TORREJÓN, J. (coords.): *Nuevos títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*, Octaedro, Universidad de Cádiz, 2010.
- MOORE, S., WALSH, G. Y RÍSQUEZ, A., *Teaching at College and University: Effective Strategies and Key Principles*, Open University Press UK Limited, 2007, traducido al gallego por Verónica Arias Sánchez y Natalia Casado Bailón como *Ensinando na universidade. Estratexias eficaces e principios clave*, Tórculo, Universidade de Vigo, 2008.
- MORENO, R. y MARTÍNEZ, R., “Aplicación de la metodología docente de aprendizaje basado en problemas a grupos amplios de estudiantes”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- MOUST, J.H.C., VAN BERKEL, H.J.M. y SCHMIDT, H.G., “Signs of erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University”, *Higher Education*, n. 50, 2005.
- ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1982.
- PELÁEZ VILLA, J., “Aprendizaje basado en problemas”, 2010, en <http://www.slideshare.net>.

- PÉREZ, M.A., “La efectividad del ABP”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- PRIETO, A., DÍAZ, D., HERNÁNDEZ, M. y LACASA, E., “Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- QUINTERO OLIVARES, G., *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Aranzadi, Cizur Menor, 2010.
- RÍOS CORBACHO, J.M., *La naranja mecánica. Problemas de violencia y resocialización en el siglo XXI*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.
- ROMERO MEDINA, A. y GARCÍA SEVILLA, J., “La elaboración de problemas ABP”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- SOUTHTERN ILLINOIS UNIVERSITY/SCHOOL OF MEDICINE, “Generic problem-based learning essentials”, 2001, en http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm.
- SVINICKI, M., “Moving beyond «it worked»: The ongoing evolution of research on problem-based learning in medical education”, *Educational Psychology Review*, n. 19, 2007.
- TEJERINA GARCÍA, F., *El profesorado universitario y el reto de la calidad*, UIMP, Santander, 2003.
- THE BRITISH SCHOOL, “El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria”, en <http://www.slideshare.net>.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G., *Formación científica y métodos del profesorado universitario*, UIMP, Santander, 2003.
- VIZCARRO, C. y JUÁREZ, E., “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, J. GARCÍA SEVILLA (coord.), *La metodología del aprendizaje basado en problemas*, Universidad de Murcia, 2008.
- ZABALZA BERAZA, M.A., *A didáctica universitaria*, USC, Santiago, 2004.
- *Competencias docentes do profesorado universitario. Calidade e desenvolvemento profesional*, Vicerreitoría de formación e innovación educativa da Universidade de Vigo, Tórculo, Vigo, 2008.