

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL DE LA EMPRESA A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (EXPERIENCIAS DOCENTES CON MOODLE Y LAMS)

The teaching of Business Criminal Law through TICs (teaching experiences with Moodle and LAMS)

José Manuel Ríos Corbacho
Profesor Contratado Doctor de Derecho penal
Universidad de Cádiz (España)

SUMARIO

1. Introducción. 2. Las TICs en el ámbito del Derecho. 3. Un acercamiento al Derecho penal de la empresa. 4. Metodología en el DPE: utilización de las TICs. 5. Bibliografía.

Resumen

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior está posibilitando la introducción de algunos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias. Este nuevo modelo de reestructuración universitaria diseña grandes retos a toda la comunidad universitaria. Así, Bolonia, como toda reforma, conlleva una serie de medidas que hoy por hoy generan un gran debate social. Este artículo tiene como principal objetivo contribuir con una propuesta docente, que cumpla con la adaptación europea en la materia de Derecho Penal de la empresa: la técnica del puzzle, a través de las herramientas de Moodle, como trabajo colaborativo a través de pequeños grupos en la enseñanza presencial y el apoyo a la docencia junto a las horas de estudio del alumno, representado en el crédito europeo.

Palabras clave: Universidad, aprendizaje colaborativo, técnica del puzzle, Moodle, LAMS

Abstract

The implantation of higher European Education helping to introduce some changes in the teaching/learning process in university clases. This new model of university restructuring presents great challenges to the entire University Community. So that, the Bolonia Process, as any reform, comes inherently with a series of measurements that are generating a large social meeting in the present moment.

This article has as its principal objective to contribute with an educational proposal, that serves the european adaptation in business criminal law: the “puzzle” method, via the moodle tools, like colaborative work through little learning groups and the support to teaching together with studen’s study hours, represented in the european credit system.

Keywords: University, colaborative learning, “puzzle” method, moodle, LAMS.

1. Introducción

El DRAE considera que “terror” es un “*miedo muy intenso*”; para los representantes de las disciplinas jurídicas, el “terror” es todo aquello que significa para el jurista “el hecho de enfrentarse a las nuevas tecnologías”. Sin duda, frente a un profesor conservador que se caracteriza por una disposición negativa al cambio, que posee una actitud rígida, deseando mantener el *status quo* existente y que se encuentran fundamentado en ideas o preferencias basadas en una educación de corte tradicional, se encuentra ante un modelo nuevo con un mayor valor experimental; sin embargo, existen otros profesores de mayor tendencia futurista, “iluminados” de esto de las modernas técnicas docentes y de un mayor conocimiento tecnológico, en suma, unos profesores “yeyes”¹ del siglo XXI que están determinados por una posición flexible, los denominados “esforzados”², posición tendente al cambio exigido por la declaración de Bolonia³ y, con anterioridad por la de la Sorbona de

¹ Cfr. HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, en *Revista digital de la maestría de Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, n.º 2 (2010), pág. 59.

² VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, *Foro de educación*, vol. 7 y 8 (2006), pág. 103 a 117.

³ HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en el Derecho”, en *Dereito, Revista Xuridica Da Universidade de Santiago de Compostela*, vol. 18, n.º 2 (2009), pág. 326.

1998⁴, en la que acaece una moderna docencia vertebrada a través de una nueva metodología docente que, a su vez, mediante TICs⁵ cimentan una enseñanza basada en el discente como eje fundamental del trabajo frente a épocas pretéritas donde el epicentro de la enseñanza era el docente⁶. No obstante, la posición del estudiante en esta nueva fórmula de docencia deberá ampararse en una formación continua⁷ que ayude a definir las competencias necesarias para llevar a cabo una ciudadanía activa junto con un adecuado desarrollo laboral⁸. A pesar de ello, no todo han

⁴ La Declaración de la Sorbona se considera como el primer hito para la reconsideración del papel de la universidad en el espacio europeo, donde ya hay que decir que existían necesidades de cambio y renovación en un numeroso grupo de universidades; en este sentido, véase, VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, cit., pág. 104. VILA PÉREZ, M., “El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Entelequia*, nº 10 (2009), pág. 48.

⁵ FERRO SOTO, C., MARTÍNEZ SENRA, A.I., OTERO NEIRA, M^a. C., “Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, nº 29 (2009), págs. 3 y ss.

⁶ ORTEGA y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre la educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial (1982), pág. 42. En la misma tesis, véase, ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol. 14, nº 1 (2005), pág. 9. BRAVO BOSCH, M^a. J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia en Derecho romano”, en *Revista electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, <http://www.Refdurg.com> [consulta: 25/08/2011], pág. 5.

⁷ ANDRÉS ZAMBRANA, L., y MANZANO ARRONDO, V., “¿Hacia donde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18. 3 (2004), págs. 273 y 274. Llegan a esta reflexión por cuanto al ser el mercado dinámico e imprevisible a medio plazo, sería conveniente que las personas se estén formando durante toda la vida laboral; es por ello que debe aplicarse la leyenda “aprender a aprender”.

⁸ CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, M^a.C., “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la Universidad española”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 4 (2011), pág. 93. Señala la autora que los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de Grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas y las competencias más específicas

sido alabanzas sobre Bolonia por cuanto también se ha comentado que esa susodicha “Revolución pedagógica” es la excusa utilizada para enmascarar la reforma económica, es más, dicha “revolución” está basada en la aplicación de las nuevas tecnologías en los centros educativos, no distando demasiado de la práctica pedagógica que ya se viene utilizando en las Universidades, relativamente modernas; se advierte que utilizar en una presentación *power point* o realizar un trabajo mediante un ordenador, no es un cambio de método sino simplemente de herramienta.

Dentro de las asignaturas de las disciplinas jurídicas, en general, y del derecho penal de la empresa, en particular, se ofrece un buen caldo de cultivo para experimentar con las nuevas tecnologías, ya que con ellas se le aporta al alumnado un mejor aprendizaje y gestión del crédito europeo.

Es imprescindible que el estudiante adquiera y desarrolle nuevas competencias como la búsqueda y uso adecuado de la información, que se maneje, como no puede ser de otra manera, con el ordenador y dentro de su operatividad con herramientas como bases de datos que desarrollen determinados tipos de pensamiento: analítico, sintético, creativo, comparativo, etc., por lo que, en definitiva, se requiere una gran capacidad para afrontar la incertidumbre que se origina, además de utilizar una inteligencia práctica y crítica, frente a este tipo de situaciones novedosas desde el punto de vista tecnológico⁹.

En este trabajo lo que se pretende es observar desde el punto de vista de las ciencias sociales y, particularmente, del Derecho penal de la empresa, la metodología utilizada en el aula virtual para un mayor desarrollo del EEES, confrontando sus valiosos resultados.

que faciliten una orientación profesional que posibilite a los titulados una integración en el mercado de trabajo. En este sentido, el art. 9.1 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre: “1. Las enseñanzas de grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación del ejercicio de actividades de carácter profesional”.

⁹ BENITO, A., y CRUZ, A., *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2005, pág. 16. Cfr. HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, cit., pág. 60.

2. Las TICS en el ámbito del Derecho

Como propone Abel Souto, la tecnología no debe utilizarse para intensificar el control o imponer restricciones artificiales y barreras a la comunicación, todo lo contrario, de lo que se trata es de facilitar el compromiso de los estudiantes, favorecer sus aproximaciones autónomas al aprendizaje y mejorar la interacción profesor–alumno¹⁰. Todo ello conlleva, como advierte la comunidad educativa especializada, que los nuevos paradigmas educativos se centran en el aprendizaje y en el sujeto que aprende más que en el que enseña; en la enseñanza¹¹, por ende, debe señalarse que en esta semejante y revolucionaria situación, las tecnologías educativas están al “servicio de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento”, es decir, de las habilidades del pensamiento y de la inteligencia humana; en este sentido, el profesor debe utilizar las nuevas tecnologías para presentarse como un animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos¹².

Pues bien, llegados a este punto, deben subrayarse ciertas ventajas que aparecen en estas modernas herramientas tecnológicas partiendo de la base de que el uso de las TICs en la enseñanza es algo más que tecnología, pues no es simplemente colgar documentos o contenidos en un

¹⁰ ABEL SOUTO, M., “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, en *Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas*, Universidad de Santiago de Compostela, 2009, pág. 3. NAVARRO DE ANGEL, D., “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, *Entelequia*, nº 10 (2009), pág. 178. FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P., “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2004), pág. 82.

¹¹ ABEL SOUTO, M., “La penología y Ciencia penitenciaria y los ECTS. Experiencia metodológica en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Vigo, 2010, pág. 32. Cfr. HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje colaborativo”, en GAVIDIA SÁNCHEZ, J.V., LÓPEZ SÁNCHEZ, J.A., y RODRÍGUEZ TORREJÓN, J., (coords.), *Nuevos títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona, 2010, pág. 146.

¹² BRAVO BOSCH, M^a. J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia en Derecho romano”, cit., pág. 2. La autora indica que en este espacio la figura del alumno viene fijada por ser un simple receptor de contenidos de carácter didáctico sin que pueda indicarse ningún tipo de aspecto práctico en su formación.

entorno virtual, es algo más, es aprovechar la tecnología y, exigiendo ciertos criterios de calidad, facilitar el uso y la navegación, establecer un entorno audiovisual, incluir contenidos, potenciar la interactividad, desarrollando diversas exigencias colaborativas en el ámbito de la metodología docente, junto con el hecho de potenciar los recursos didácticos para el aprendizaje¹³. En el mismo sentido, debemos convenir con Benito de la Cruz que la introducción de las TICs en la educación no es una nueva moda, sino que se trata de una apuesta por la innovación, fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar los profesores y alumnos en el EEES¹⁴. Por tanto, las ventajas que se deben entresacar de las TICs son, entre otras, las siguientes: a) representa nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos; b) facilita una atención personalizada y el seguimiento del alumno a través de las tutorías virtuales; c) permite al alumno y a su grupo realizar autoevaluaciones y coevaluaciones de su aprendizaje; d) permite una clara integración y utilización dentro y fuera del aula; e) fomenta la iniciativa, la originalidad y la creatividad; f) potencia las habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información; g) fomenta el aprendizaje autónomo y desarrolla las estrategias de autoaprendizaje; h) contribuye a un aprendizaje individualizado que permite recorrer diferentes caminos, estableciéndose un aprendizaje “ramificado” y “personalizado”; i) permite una comunicación directa e intercambio de ideas y, por tanto, se produce un conocimiento compartido

¹³ HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, cit., pág. 61.

¹⁴ BENITO, A., y CRUZ, A., *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, cit., págs. 16 y ss. RUÉ, J., *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, 2007, pág. 87 y 88. Este autor subraya como uno de los pilares fundamentales del proceso de Bolonia el tiempo efectivo de estudio de los alumnos frente a una diferente situación actual previa a la entrada del creditaje ECTS, señalando sobre éste que se reestructura en la carga de trabajo del alumno dentro de una formación y, además, una situación cambiante como es el elemento de reconocimiento y de acreditación externa de la formación desarrollada. Cfr. HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, cit., págs. 61 y 62.

a través de los recursos de comunicación; j) prepara al estudiante para el uso efectivo de estas nuevas tecnologías y su buen aprovechamiento en el futuro; k) permite el acceso rápido y actualizado a la información¹⁵.

Todas esas ventajas hacen valorar muy mucho a las TICs y los entornos en los que se pueden desarrollar, como por ejemplo, la plataforma *Moodle*, objeto de nuestro trabajo.

Esta plataforma puede definirse como un paquete de *software* para la creación de cursos y sitios web basados en Internet¹⁶, en suma, se trata de una plataforma donde se adecúa un proyecto diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista: plataforma que, además, permite crear contenidos que puedan ser distribuidos a través de Internet, así como dentro de nuestra propia red interna o LAN¹⁷. Resumidamente, es el soporte por el cual cada usuario puede adoptar un rol que le permite interactuar de distintas maneras a través de las variopintas herramientas que componen su propio universo y que propicia la interrelación virtual, de carácter colaborativo, con cualquier usuario dentro de la plataforma.

¹⁵ HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, cit., pág. 62.

¹⁶ ADELL, J., “La internet: posibilidades y limitaciones”, en AA.VV., *La Comunidad Valenciana ante la sociedad de la información*, Fundación Universidad-Empresa, 1996, pág. 27 a 32.

¹⁷ Cfr. HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sombras de la Plataforma Moodle: Valoración y experiencia didáctica en Lenguas extranjeras”, *II Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre tecnologías del aprendizaje, III Simposio pluridisciplinar sobre diseño y evaluación de contenido educativo*, SPDECE, CcITA (2010), pág. 2. Esta autora advierte que el mero hecho de contar con un potente entorno virtual, no garantiza la efectividad ni la buena calidad del curso que se crea, pues a modo de crítica indica que la única utilidad que se le da hasta el momento a los cursos virtuales es la función de repositorio, en suma, colgar los materiales y subir las tareas. PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA, G., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol. 5, 10 (2008), pág. 2. El constructivismo social se encuentra basado en la idea de que el conocimiento se va formando en el alumno a partir de su participación activa en el proceso de aprendizaje en lugar de ser transmitido de manera estática por el profesor.

3. Un acercamiento al Derecho penal en la empresa

El Derecho penal de la empresa (en adelante DPE) es una parte de la disciplina jurídica del Derecho penal¹⁸; sin duda, el Derecho penal es único, pero por cuestiones de sistemática docente se ha dividido en diversas ramas. El DPE pertenece a la rama del Derecho penal parte especial que, a su vez, trata del estudio particularizado de los delitos. Puede entenderse que la parte de la asignatura examinada consta de una parte general junto a una parte también especial referida a los delitos propios que se desarrollan en el entorno de la empresa; al mismo tiempo, se trata de un mecanismo de control social que plantea cierta dificultad de actuación y de aprendizaje por cuanto representa una cierta especialidad de aplicación del derecho punitivo a otros mecanismos de control social que circundan en los entornos empresariales y que pueden venir de la mano de los problemas que radican, por ejemplo, en el derecho laboral (derechos de los trabajadores), mercantil (empresas o entidades mercantiles), administrativo (medio ambiente), derecho de la propiedad industrial (fraudes en patentes y marcas), entendiéndose que en el Derecho penal rige el principio de fragmentariedad y de *última ratio* por el que éste sólo debe actuar cuando otras disciplinas sean incapaces de resolver otros problemas jurídicos propios y no haya más remedio que acudir a él para resolver la situación y aplicar una justicia determinada propia de un estado social y democrático de derecho.

Por tanto, el DPE es un compendio de parte general, de contenido abstracto y teórico muy elevado por lo que se plantea una determinada

¹⁸ El Derecho penal de la empresa se ha considerado como una rama del Derecho penal económico cuya partida de nacimiento hay que datarla a mediados del siglo XX. En este sentido, TERRADILLOS BASOCO, J., *Derecho penal de la empresa*, Madrid, 1995, pág. 11. EL MISMO., “Sistema penal y empresa”, en TERRADILLOS BASOCO, J., y ACALE SÁNCHEZ, M., (coords.), *Nuevas tendencias del Derecho penal económico*, Cádiz, 2008, págs. 15 y ss. En este trabajo se subraya que el autor en el Derecho penal de la empresa no puede proponer ni una expansión del *Ius Puniendi*, ni una reformulación de los principios de imputación penal, ni una nueva disciplina académica, con contenidos y metodología propios. PRADEL, J., “Les responsabilités pénales dans l’entreprise”, en AA.VV., *Bilan et perspectives du Droit pénal de l’entreprise*, Actas del IX Congreso de la Association Française de Droit Pénal, Paris-Aix Marseille, 1989, pág. 35.

dificultad para ser asimilada por parte del alumnado. Por ello, bajo ese prisma, debemos preguntarnos si las metodologías activas podrían no sólo mejorar el aprendizaje de contenidos y formar en competencias, sino que también puedan servir para mejorar la motivación y los resultados respecto a la docencia de esta rama del derecho penal en las facultades de Derecho¹⁹.

Así pues, con la utilización del apoyo virtual de la plataforma *Moodle* intentamos mejorar el rendimiento académico del alumno que participa en el proceso de aprendizaje *on line* de la asignatura; la adquisición por parte de éste de las competencias implícitas en las metodologías activas, de carácter transversal que en el DPE vienen determinadas por la formación teórica y práctica adecuada para comprender e interpretar los conceptos propios del estudio de la delincuencia empresarial; la soltura en el manejo del conjunto normativo y jurisprudencial del DPE; la capacidad para interrelacionar conceptos de las diferentes ramas del derecho para aplicarlos a la realidad jurídico-penal de la empresarial; la capacidad de argumentación suficiente para mantener, ante supuestos prácticos relacionados con los delitos cometidos en el seno de la empresa, acusaciones y/o defensas sólidas desde el punto de vista penal y procesal; y, junto a ellas, las competencias específicas que se requieren en la asignatura examinada en este trabajo entre las que se encuentran la cognitivas (pensamiento crítico, argumentación jurídica, toma de decisiones, capacidad de convicción), procedimentales/instrumentales (expresión oral y escrita, trabajo en equipo, búsqueda y gestión de información, autoevaluación y coevaluación); y, por último, las competencias actitudinales (interés y motivación, interrelación con el mundo social, actitud participativa); separadamente de lo anterior, se procurará un cambio en la actitud general del alumnado implicado ante las materias penales y, unido a esto, una mayor capacidad del alumnado, de un lado, para relacionar con fundamentos y riqueza de matices en los ámbitos del DPE y, por otro,

¹⁹ ASTIGARRAGA GOENAGA, J., BOLDOVA PASAMAR, M.A., RUEDA MARTÍN, M^a A., y USOZ OTAL, J., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*, Zaragoza, 2009, págs. 34 y ss.

para vincular la abstracción teórica del sistema penal al conjunto de la materia penal y del resto de disciplinas jurídicas de carácter material y formal.

En cuanto al desarrollo de la asignatura DPE debe señalarse que se trata de una asignatura optativa de segundo ciclo con 6 créditos ECTS: 4 teóricos y 2 prácticos pero que, desde un punto de vista pragmático y de la utilización de nuevas tecnologías tanto presenciales como virtuales, resulte con una carácter mixto teórico-práctico, que se imparte en régimen semipresencial en virtud del espacio europeo que acoge la Universidad de Cádiz; del mismo modo, la dificultad en el aprendizaje de la misma requiere que, aunque no sea un prerrequisito, se recomienda a los alumnos haber cursado las asignaturas troncales de Derecho penal de la licenciatura de Derecho (Introducción al Derecho penal, Tª del delito y de la pena, Derecho penal parte especial) con carácter previo además de tener conocimientos en otras disciplinas señaladas *supra*.

Con todo, la distribución de las horas de la asignatura vendrá referenciada por un total de 150 horas de las cuales 28 serán clases teóricas, 12 serán de carácter práctico y además habrán de incorporarse tareas como exposiciones o seminarios y tutorías especializadas bien de carácter presencial o virtual con un mínimo de 6 horas; De la misma manera, se realizarán actividades académicas dirigidas, sin presencia del profesor, en un total de 34 horas y también comprenderá todo este desarrollo docente tanto 70 horas más que se dividirán en 40 horas de estudio y 30 de preparación del trabajo personal.

4. Metodología en el DPE: utilización de las TICS

En lo referente a los recursos que se utilizan en el desarrollo de la asignatura DPE hay que señalar que el curso virtual está organizado en bloques que representan semanas, con el objeto de que el alumno sepa desde el principio del cuatrimestre, las actividades que debe realizar a lo largo del curso. Todas las lecciones del temario, en una versión reducida y simplificada, se pondrán a disposición del alumno desde el comienzo del curso, en forma de repositorio; con ello, se dota de mayores dosis de agilidad a las clases presenciales, en la medida en que el profesor no tiene necesidad de dictar apuntes (herencia de la clase magistral tan denostada

por Bolonia)²⁰ y que le ayuda a evitar el estrés producido por el tiempo que tiene disponible de clases para acabar el programa completo. Por su parte, el estudiante debe acudir a la clase teniendo ya una noción general sobre la lección que se va a explicar, porque a través del cronograma y calendario, se les comunica el contenido que será tratado en cada clase. De este modo, las clases presenciales pueden centrarse en la resolución de las dudas que se vayan planteando y en la exposición de diferentes ejemplos prácticos que ayudan a clarificar el sentido de los contenidos teóricos, dejando mayor tiempo libre para el desarrollo de capacidades y habilidades concretas. Este es el primer aspecto de mejora de las herramientas virtuales a la docencia presencial, por tanto, una primera conclusión sería la mejora exhaustiva de contenidos que se produce a través de la plataforma.

En el curso virtual perteneciente a *Moodle*²¹ sobre el que gira este estudio es sabido que se compone de dos bloques bien diferenciados: de un lado, los “recursos” (que no poseen carácter colaborativo o interactivo); de otro, las “actividades” (que sí poseen un eminente aspecto colaborativo).

En referencia a las primeras, debe señalarse que dentro de los recursos aparecen determinados documentos necesarios para el buen desarrollo docente de la asignatura. En una primera aproximación, nos encontramos en el panel central del curso virtual DPE de la Universidad de Cádiz un “compromiso de adhesión” por el cual el alumnado se fideliza con la

²⁰ SOSA WAGNER, F., “Bolonia y los estudios de Derecho”, *Faneca*, En línea, <http://uniseria.blogspot.com/2010/bolonia-y-los-estudios-de-derecho-por.html> (01/02/2010), pág. 2. Dice el autor que Bolonia pretende unos nuevos retos en lo que a los métodos se refiere, de modo que los docentes y los discentes trabajen más y lo hagan en seminarios, en clases prácticas, en sesiones de debate, etc., incidiendo en el hecho de que lo que se persigue es destronar la clase magistral, aunque ello no quiere decir exiliarla, puesto que “*aún quedan muchos maestros en Derecho...*”. Cfr. FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, 24 (2006), pág. 49.

²¹ PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA, G., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma *Moodle*”, cit., pág. 2. Advierten que *Moodle* es un sistema de gestión de contenidos educativos (CMS) que posibilita la organización de cursos a partir de la creación y combinación de recursos educativos gestionados dentro de la misma plataforma.

asignatura pues, como ya se explicó, esta disciplina exige un componente presencial cuatrimestral por el cual el alumno se compromete a asistir a las clases presenciales y a llevar al día todo el trabajo casero, al objeto de permanecer hasta el final del curso en este sistema semipresencial; el otro modelo es el del examen para el cual no hace falta el seguimiento de la asignatura; por tanto, en el primer sistema nos encontramos con un sistema de evaluación continua más propio del modelo Bolonia donde existe un mayor porcentaje de interacción entre el docente y el discente.

Otro documento que nos encontramos en el panel central es el de la “prueba de nivel”; el primer día de clase se anuncia al estudiante, en virtud de las dificultades advertidas *supra* sobre el entendimiento de la asignatura, que una vez aceptado el compromiso de llevar este sistema semipresencial, deberá realizar un cuestionario en el que se observa el nivel del alumno a la hora de afrontar la asignatura. Con dicha prueba el profesor sabrá modular el trabajo presencial y hacerle al alumno una introducción a la disciplina más acorde con sus conocimientos previos a cursar la misma.

El siguiente recurso utilizado es la tarea, entendida esta como una actividad que permite al profesor asignar un trabajo a los estudiantes que estos deberán preparar en formato electrónico y remitirlo al curso; la actividad que se exige al alumno son tres tareas (cada una en un documento en virtud de las partes en que se divide el documental) que se deberán subir en el transcurso del curso y que versan sobre las reflexiones que les sugiere al alumnado la proyección del documental “*La corporación*” donde el discente deberá exponer su punto de vista sobre lo que le suscita el visionado de dicha película.

Asimismo, dentro de los recursos, también se encuentran documentos legislativos (repositorios); en estos aparecen unos textos normativos dedicados a completar la formación del alumno y de ayuda a la realización de los casos prácticos; esta herramienta, utilizada en este sentido, favorece la realización del trabajo exigido en la asignatura sin que el alumno tenga que salir del curso virtual para que tenga elementos de apoyo al mismo (Código Penal, Código de comercio, Ley de sociedades de capital, etc.)

Dentro de los recursos también se encuentran los materiales para el estudio del programa. Estos materiales se componen de cuatro lecciones

introductorias y seis lecciones de parte especial donde el alumno tiene que realizar trabajos de corte individual para, posteriormente, estructurar un trabajo colaborativo presencial.

El alumno posee en el curso virtual, además de los temas propio del programa de la asignatura, unos materiales prácticos que van a dar lugar a unas técnicas colaborativas presenciales; éste deberá bajarse tanto el tema teórico como la práctica correspondiente con la finalidad de llevar a clase dichos documentos al objeto de iniciar, presencialmente, el caso colaborativo. Así pues, la asignatura, presencialmente, pivota sobre una técnica colaborativa que se denomina puzzle. Ésta técnica viene referida por dos aspectos: de un lado, es trabajo colaborativo y, de otro, es técnica de refuerzo. La asignatura se organiza en grupos de tres personas que se eligen al azar que trabajan coordinadamente sólo en clase; el trabajo fuera del aula lo realizarán individualmente, por lo que la inclusión de herramientas en el aula virtual hace que el alumnado pueda fijarse el horario para realizar dichas actividades.

Los primeros veinte minutos de clase presencial se dedican a la resolución de dudas que el alumno trae preparadas de casa, una vez descargado el material del aula virtual.

En lo que se refiere a la preparación del caso práctico, el alumno, después de la lectura individual en casa, se reúne en grupos base (Abogado, Fiscal y Juez) para leer y desarrollar una puesta en común cada uno su parte, situación que durará otros 20 minutos; posteriormente, se divide la clase en tres grupos (expertos) donde se ponen en común las ideas de los alumnos a través de sus roles, citados *supra*, y cuyo lapso temporal será de 20 minutos; consecutivamente a esta fase, se vuelven a reunir los grupos base para redactar la propuesta de solución al caso, siendo su duración de 40 minutos (cada miembro del grupo expone a los otros la preparación del caso desde su punto de vista (acusador, defensor y juzgador). En esta fase se realizará el entregable de grupo con las líneas generales de las tres posiciones y se preparan para la última fase donde expondrán el caso práctico pero utilizando roles diferentes a los que han sido utilizados en la clase práctica. De tal modo que, por ejemplo, quien ha sido juez, a la hora de salir a exponer el caso, podrá ser abogado o fiscal pero nunca juez. Esto certifica, sin duda, la preponderancia en esta

asignatura del trabajo colaborativo a la hora de resolver tales supuestos supuestos.

Pero a través de los “recursos” establecidos en el curso virtual debe tenerse en cuenta que existe también trabajo colaborativo a través de las TICs que son de muy provechosa utilización. En este sentido, cabe destacar la utilización de “foros” que aparecen en varios apartados: primero, el foro puede ayudar a establecer un lugar de intercomunicación entre el alumno y el docente, por el cual se van a exponer las dudas de cualquier tipo sobre el desarrollo de la asignatura en general; un segundo foro, es el de novedades e información del profesor, en el cual el éste anuncia cualquier tipo de hecho, modificación o cambio que le interese comunicar en el devenir de la asignatura, e incluso cualquier tipo de actividad que se vaya a realizar, es más, puede utilizarse como refuerzo de recordatorio de la siguiente clase como ya se utiliza en la asignatura examinada. Estas son las herramientas colaborativas generales que se ubican bajo la etiqueta “foros”.

Otros foros que aparecen en el curso virtual vienen encasillados debajo de cada tema a desarrollar de la parte especial del DPE, lecciones de la cinco a la diez. Éstos poseen diversos contenidos; el más importante es el hecho de participación activa del alumnado en el comentario de diferentes cuestiones o ejemplos dados en clase. Así, se ha llegado a introducir en el foro temas de Derecho penal, en general, y de DPE, en particular, en lo que acontece a la asignatura estudiada de modo que hayan tenido un importante impacto en la opinión pública porque constituyen un tema de debate que combina la actualidad con una particular relevancia desde el punto de vista doctrinal. En nuestro caso concreto, realizamos ejercicios programados para cada tema a través de esta herramienta, de tal modo que en cada tema se incluyen tres foros: el primero, dedicado a alguna cuestión propia de la lección y que genere cierto debate; así se cumple eficazmente con la exigencia del trabajo colaborativo que inunda el sentido del EEES. Junto a éste, también se apunta un segundo foro en el que se ha de subir, al curso virtual, las dudas que genera el tema y que expusimos *supra*, cuando nos referíamos a las que el alumno debe aportar a la clase presencial y que la subida al foro será considerada como entregable individual. Otra acción que se desarrolla mediante la

actividad del foro es la entrega del caso finalmente resuelto con carácter individual; debajo de la etiqueta “varios” de la interfaz aparecen tres modelos de escrito desde el punto de vista jurídico: uno, de un escrito de defensa, otro de un escrito de acusación y, finalmente, uno correspondiente a un formato de sentencia a los cuales el discente deberá adecuar su trabajo para subirlo a través del foro intitulado “Entrega del caso...” con motivo de ultimar los trabajos necesarios para salvar el desarrollo de la lección. No obstante, en algunos temas, por el interés que suscitan, se alude a otro foro dedicado a que el alumno busque una sentencia propia de la cuestión, comentándola desde el punto de vista jurídico y, al menos, subir el link donde aparezca dicha sentencia.

La entrega de trabajos de cada tema culmina con una herramienta novedosa y muy potente como es LAMS²²; en nuestra asignatura la ponemos en práctica con la actividad “*Assessment*” y con la que podemos establecer una serie de preguntas tipo test que también pueden ser utilizadas como técnicas de refuerzo durante la explicación del tema.

Junto a los recursos anteriores, en el ámbito cooperativo, podemos contar con la actividad “base de datos”. En este lugar nos hallamos ante dos figuras utilizadas: la primera de ellas es la “hemeroteca”; en el campo del DPE los alumnos deben utilizarla para incluir en ella “*dossieres*” de prensa que han de elaborar para advertir diariamente los conflictos de valores y sus ponderaciones; en cada uno de los campos de la herramienta se establecerán, entre otros, el título de la noticia, la fecha, el periódico donde aparece y un comentario sobre la misma. Para respaldar esta actividad en el panel derecho del curso virtual aparece un canal RSS dedicado a incluir las noticias diarias más importantes de diarios de tirada nacional en este caso concreto. Esto facilitará al alumno la labor e incluso le permitirá acudir a la noticia con más celeridad y concreción a la hora de realizar su ejercicio.

²² LAMS es una herramienta de diseño de secuencias de aprendizaje, inspirada en *Learning Desing*, que nos permite construir rutas a través de las cuales los alumnos pueden avanzar a través de sus logros. En este sentido, véase, DE LA TORRE, A., “Moodle y LAMS”, en línea, http://www.adelat.org/index.php?title=moodle_y_lams&more=1&..., (27/11/2009), pág. 1.

La otra base de datos que utilizamos en esta asignatura es la “cine-teca” en la que el alumno deberá introducir una película que esté relacionada con algún tema de la asignatura. En esta base de datos también se introducen una serie de campos como puede ser el hecho de subir al campus virtual la carátula del film, la sinopsis del mismo, el género, comentarios sobre la misma, etc.,²³.

Por tanto, a modo de conclusión, nuestro curso virtual es una mezcla de herramientas individuales y cooperativas que refuerzan el aprendizaje presencial de la asignatura, por lo que se desprende una valoración, a nuestro juicio, muy positiva (en el mismo sentido se pronunciaron los alumnos de la experiencia piloto del curso 2010/2011 de la Universidad de Cádiz que valoró la asignatura con una puntuación de 4,7 sobre 5 del Campus Virtual²⁴, entendiendo como herramienta de futuro LAMS que, en este momento, sirve para respaldar alguna que otra carencia de Moodle en lo que al trabajo colaborativo se refiere.

5. Bibliografía

ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de educación superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol. 14, nº 1 (2005).

ABEL SOUTO, M., “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, en *Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas*, Universidad de Santiago de Compostela, 2009.

²³ ABEL SOUTO, M., “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”, cit., pág. 43.

²⁴ Se trata de las valoraciones estadísticas que se realizan en la “Experiencia Piloto en el EEES” ed la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz, donde la asignatura de Derecho penal de la empresa obtuvo una valoración global en el último curso referido de 2010/2011, por asignatura, de un 4.7 sobre 5 siendo la media de la titulación de 4. En lo referente a otras valoraciones pueden ponerse como ejemplo en el ámbito de la planificación de la enseñanza otra valoración de un 4.7, la misma puntuación en el desarrollo de la docencia y en el ítem de los resultados de eficacia y satisfacción, superando en todos los porcentajes de la media de la titulación.

- ABEL SOUTO, M., “La penología y Ciencia penitenciaria y los ECTS. Experiencia metodológica en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Vigo, 2010.
- ADELL, J., “La internet: posibilidades y limitaciones”, en AA.VV., *La Comunidad Valenciana ante la sociedad de la información*, Fundación Universidad-Empresa, 1996.
- ANDRÉS ZAMBRANA, L., y MANZANO ARRONDO, V., “¿Hacia donde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18. 3 (2004).
- ASTIGARRAGA GOENAGA, J., BOLDOVA PASAMAR, M.A., RUEDA MARTÍN, M^a A., y USOZ OTAL, J., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*, Zaragoza, 2009.
- BENITO, A., y CRUZ, A., *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2005.
- BRAVO BOSCH, M^a. J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia en Derecho romano”, en *Revista electrónica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, <http://www.Refdurg.com> [consulta: 25/08/2011].
- CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, M^a.C., “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del plan Bolonia en la Universidad española”, en *Revista Jurídica de Investigación e innovación Educativa*, n^o 4 (2011).
- DE LA TORRE, A., “Moodle y LAMS”, en línea, <http://www.adelat.org/index.php?title=moodle+y+lams&more=1&...>, (27/11/2009).
- FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, 24 (2006).
- FERRO SOTO, C., MARTÍNEZ SENRA, A.I., OTERO NEIRA, M^a. C., “Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTECH. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, n^o 29 (2009).
- FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P., “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, en *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2004).

- HOLGADO SÁEZ, C., “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, en *Revista digital de la maestría de Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, n.º 2 (2010).
- HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sombras de la Plataforma Moodle: Valoración y experiencia didáctica en Lenguas extranjeras”, *II Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre tecnologías del aprendizaje, III Simposio pluridisciplinar sobre diseño y evaluación de contenido educativo*, SPDECE, CcITA (2010).
- HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en el Derecho”, en *Dereito, Revista Xurídica Da Universidade de Santiago de Compostela*, vol. 18, n.º 2 (2009).
- HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “La técnica del puzzle como herramienta del aprendizaje colaborativo”, en GAVIDIA SÁNCHEZ, J.V., LÓPEZ SÁNCHEZ, J.A., y RODRÍGUEZ TORREJÓN, J., (coords.), *Nuevos títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona, 2010.
- NAVARRO DE ANGEL, D., “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, *Entelequia*, n.º 10 (2009).
- ORTEGA y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre la educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial (1982).
- PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA, G., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol. 5, 10 (2008).
- PRADEL, J., “Les responsabilités pénales dans l’entreprise”, en AA.VV., *Bilan et perspectives du Droit pénal de l’entreprise*, Actas del IX Congreso de la Association Française de Droit Pénal, Paris-Aix Marseille, 1989.
- RUÉ, J., *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, 2007.
- SOSA WAGNER, F., “Bolonia y los estudios de Derecho”, *Faneca*, En línea, <http://uniseria.blogspot.com/2010/bolonia-y-los-estudios-de-derecho-por.html> (01/02/2010).

- TERRADILLOS BASOCO, J., *Derecho penal de la empresa*, Madrid, 1995.
- TERRADILLOS BASOCO, J., “Sistema penal y empresa”, en TERRADILLOS BASOCO, J., y ACALE SÁNCHEZ, M., (coords.), *Nuevas tendencias del Derecho penal económico*, Cádiz, 2008.
- VILA PÉREZ, M., “El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Entelequia*, nº 10 (2009).
- VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, *Foro de educación*, vol. 7 y 8 (2006).