

Autores:

Miguel Ángel Boldova Pasamar* Profesor Titular de Derecho penal Facultad de Derecho Universidad de Zaragoza C/ Pedro Cerbuna s/n 50009 Zaragoza mboldova@unizar.es	M^a Ángeles Rueda Martín* Profesora Titular de Derecho penal Facultad de Derecho Universidad de Zaragoza C/ Pedro Cerbuna s/n 50009 Zaragoza marueda@unizar.es
---	--

Título de la comunicación: UN EJEMPLO DE LA APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LAS CLASES PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA DE DERECHO PENAL, PARTE GENERAL.

Resumen: En esta comunicación se presenta una forma de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho penal incluyendo la asistencia a sesiones presenciales, el trabajo individual y en el seno de grupos, la búsqueda de información, etc. En este diseño abordaremos, en primer lugar, la cuestión de las competencias generales y específicas desarrolladas desde dicha asignatura; en segundo lugar, precisaremos la metodología de enseñanza-aprendizaje mediante las cuales se consiga la adquisición de esas competencias, con especial incidencia en la docencia práctica; y, finalmente, se realizará una reflexión sobre los criterios y procedimientos para la evaluación de la adquisición de esas competencias.

Palabras clave: Metodologías activas; desarrollo de competencias genéricas y específicas

* La experiencia docente que se presenta en esta comunicación ha sido desarrollada en el marco del “Taller estable de trabajo cooperativo (metodología del caso) de la Facultad de Derecho”. Se trata de un proyecto de innovación docente reconocido y financiado tanto por el Instituto de Ciencias de la Educación como por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Zaragoza.

Sumario: I. INTRODUCCIÓN. II. COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS) Y ESPECÍFICAS EN LA ASIGNATURA DE DERECHO PENAL. III. MODALIDADES Y METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DERECHO PENAL. 1) La clase teórica. 2) La clase práctica. IV. LAS PRÁCTICAS INDIVIDUALES. V. LAS PRÁCTICAS COOPERATIVAS. V. 1) La formación de grupos de estudiantes. V. 2) Características de los casos prácticos. V. 3) El trabajo interno del grupo. El informe. V. 4) La simulación de un juicio: propuesta de calificaciones provisionales. V. 5) Actividades docentes complementarias. VI. LA TUTORÍA EN ESTE PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. VII. OBJETIVOS DE LAS CLASES PRÁCTICAS. VIII. LA EVALUACIÓN. IX. PROPUESTA DE FUTURO. X. BIBLIOGRAFÍA. XI. ANEXOS.

I. INTRODUCCIÓN

Dentro de las funciones que, según la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, (art. 1. 2) tiene encomendadas la Universidad al servicio de la sociedad cabe destacar: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura, y b) la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística. Es una tarea fundamental de la Universidad proporcionar a la sociedad profesionales cualificados pero en ello no se agota su función, porque ni la enseñanza se resume en el aprendizaje de una profesión, ni la educación se reduce a la transmisión de conocimientos. Tradicionalmente se ha venido afirmando que el primer objetivo de la enseñanza universitaria es la transmisión de unos conocimientos y, sobre todo, de un instrumental conceptual y analítico básico. Sin embargo, actualmente se reconoce ampliamente que el aprendizaje no consiste en la memorización de unos conocimientos transmitidos oralmente, sino en el desarrollo de un conjunto de competencias y que, éstas, a su vez, deben ser evaluadas mediante el uso de parámetros distintos de los habituales, por lo que resulta evidente que es absolutamente imprescindible modificar la perspectiva metodológica en el proceso de aprendizaje [Font Ribas (2003); De Miguel Díaz (2006)].

Este reconocimiento se pone especialmente de manifiesto en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en el que desempeñan un papel central los

créditos ECTS. El crédito ECTS mide la carga de trabajo a emplear por el estudiante, contempla un conjunto de actividades y valora la carga de trabajo que para el estudiante comporta participar en todas ellas, incluyendo la asistencia a sesiones presenciales (expositivas o prácticas), el tiempo invertido en el estudio individual, el trabajo en el seno de grupos o equipos, la búsqueda de información dentro y fuera de la institución, etc. [Font Ribas (2003)]. Debe tenerse en cuenta también que el crédito ECTS no impone una metodología determinada, aunque sí es cierto que nos obligará a revisar los planteamientos metodológicos docentes desarrollados tradicionalmente en la licenciatura en Derecho y que se centraban, fundamentalmente, en las clases presenciales expositivas del profesor.

A lo largo de esta contribución se va a presentar una forma de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho penal, Parte General con estos presupuestos en el que abordaremos en primer lugar, la cuestión de las competencias generales y específicas que se pueden trabajar desde dicha asignatura; en segundo lugar, precisaremos la modalidad y la metodología de enseñanza-aprendizaje mediante las cuales se consiga la adquisición de esas competencias y, finalmente, se realizará una reflexión sobre los criterios y procedimientos para la evaluación de esa adquisición. No obstante, aunque no se va a plantear una distribución formal de las actividades presenciales y no presenciales del planteamiento docente de la asignatura de Derecho penal con arreglo a los créditos ECTS, entendemos que dispondremos de unas bases metodológicas para efectuarla en un futuro próximo.

II. COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS) Y ESPECÍFICAS EN LA ASIGNATURA DE DERECHO PENAL

En el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MEC, 2003) se dispone 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, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las

personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo [...] Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y actitudes) que pretenden alcanzar».

Definir lo que se entiende por competencia resulta aún hoy una tarea compleja a pesar de la existencia de varias propuestas para delimitar su contenido y su clasificación [De la Cruz (2005); Delgado (coord.)/Borge/García/Oliver/Salomón (2005)]. Hemos elegido el concepto proporcionado por Delgado (coord.)/Borge/García/Oliver/Salomón (2005: p. 22) para quienes «las competencias son una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...), que permiten una formación integral (lifewide learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas... Y en conexión con el concepto de competencia, los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje». Por lo tanto las competencias contienen estos elementos:

- 1) Conocimientos.
- 2) Habilidades o capacidades.
- 3) Actitudes.

Aunque resulte aún un poco prematuro en estos momentos fijar unas competencias transversales (genéricas) y específicas que se pretenden desarrollar en la asignatura de Derecho penal, podemos referirnos al estudio subvencionado por la II Convocatoria de ayudas de la ANECA para el diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado, entre los que se incluyó el título de Licenciado en Derecho y que ha dado lugar al denominado *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho* publicado en la web de la ANECA [www.aneca.es] a finales de 2005. En el apartado 8 del citado Libro Blanco en torno a la relación entre competencias y perfiles profesionales [pp. 121 y ss.], se puso en relación directa las competencias analizadas con unos perfiles profesionales

identificados y se reseñaron qué clases de competencias reciben las valoraciones más altas desde cada uno de esos ámbitos profesionales determinados. A continuación se indican los perfiles profesionales en los que los conocimientos de Derecho penal se utilizan principalmente:

Abogacía	
Competencias transversales	Competencias específicas
Competencias instrumentales: Capacidad de análisis y síntesis; comunicación oral y escrita en lengua nativa.	Conocimientos disciplinares referidos al conjunto de los conocimientos prácticos requeridos en el ejercicio de la abogacía.
Competencias interpersonales: Compromiso ético.	
Competencias sistémicas: Motivación por la calidad; sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental.	

Juzgados (Jueces, Secretarios de Juzgados)	
Competencias transversales	Competencias específicas
Competencias instrumentales: Capacidad de decisión; comunicación oral y escrita en lengua nativa; resolución de problemas.	Competencias profesionales que aluden al conjunto de técnicas, habilidades y destrezas específicas aplicadas al ejercicio de esas profesiones
Competencias interpersonales: Razonamiento crítico; compromiso ético.	
Competencias sistémicas: Motivación por la calidad; sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental.	

Ministerio Fiscal	
Competencias transversales	Competencias específicas
Competencias instrumentales: Comunicación oral y escrita en lengua nativa; capacidad de decisión.	Conocimientos disciplinares referidos al conjunto de los conocimientos prácticos requeridos en el ejercicio del Ministerio Fiscal
Competencias interpersonales: Razonamiento crítico; compromiso ético.	
Competencias sistémicas: Sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental; motivación por la calidad.	

Si proyectamos este estudio sobre el ámbito de la docencia del Derecho Penal en la Universidad hemos de destacar dos aspectos:

1) El estudiante tiene que aprender un conjunto de conocimientos de la disciplina.

2) Además tiene que saber utilizarlo para la resolución de problemas concretos en el contexto de un posible desempeño profesional.

Si bien es cierto que en nuestro país no se ha iniciado el proceso para diseñar el currículo con la determinación de las competencias de la titulación de licenciado/graduado en Derecho, si nos basamos en el estudio realizado por la ANECA y desde el punto de vista de la asignatura de Derecho penal se puede concluir, provisionalmente, que dentro de las *competencias transversales (genéricas)* se pueden trabajar:

1) las habilidades comunicativas mediante las que el estudiante aprenderá a exponer oralmente ante un auditorio y a redactar escritos jurídico-penales;

2) y la resolución de problemas (que abarca asimismo la capacidad de decisión).

Dentro de las *competencias específicas* destacamos que el estudiante:

1) aprenderá los presupuestos materiales de atribución de la responsabilidad penal para ejercer como juez, abogado defensor o fiscal en un proceso penal;

2) aprenderá a manejar las fuentes jurídico-penales (legales, jurisprudenciales y doctrinales);

3) aprenderá a interpretar textos jurídico-penales;

4) aprenderá a manejar las técnicas —informáticas o no— en la obtención de información jurídica mediante la consulta de bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.

Una vez que se han establecido unas competencias —insistimos *provisionales*— que deben desarrollarse y conseguirse en la asignatura de Derecho penal, debemos precisar la modalidad y la metodología de enseñanza-aprendizaje necesarias para su adquisición y puesta en práctica. La modalidad alude a la manera de organizar y llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje y su elección facilita el uso de un método determinado, por lo que se aprecia la necesaria interrelación entre los dos conceptos [De Miguel Díaz (2006)]. Vamos a ocuparnos, a continuación, de estos dos conceptos en relación con las competencias establecidas.

III. MODALIDADES Y METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

El objetivo formativo de la citada asignatura mediante el desarrollo de estas competencias, exige tener en cuenta las modalidades y las metodologías más idóneas para su desarrollo, por lo que nos encontramos ante un nuevo paradigma docente que trascienda la actividad tradicional de los estudiantes de Derecho en el aula y que consiste en escuchar la lección del profesor y tomar apuntes. Incluso en las clases prácticas la actividad que más ocupa el tiempo del profesor es la explicación de la lección [Delgado (coord.)/Borge/García/Oliver/Salomón (2005: pp. 34 y 35)]. Vamos a proponer un paradigma docente distinto del aplicado tradicionalmente en la asignatura de Derecho penal, Parte General con los presupuestos planteados anteriormente. Ello adquiere particular relevancia respecto de una materia que tradicionalmente ha

reservado las prácticas a la Parte Especial del Derecho penal, y que por ello dejaba huérfana de toda metodología práctica a la docencia de la Parte General. Los nuevos planes de estudios aplicados en la década de los noventa dieron lugar a un cambio de paradigma al fomentar las prácticas en todas las materias, y no sólo para el tramo final del curso, sino desde un principio.

Por lo tanto, las líneas básicas del paradigma docente apuntado deben ser aplicadas ya en la docencia del Plan de Estudios de Licenciado en Derecho de la Universidad de Zaragoza de 2000, en el que la asignatura de Derecho penal, Parte General tiene 9 créditos totales de los cuales 6 créditos son teóricos y 3 créditos son prácticos, estructura que se repite en la Parte Especial, por lo que también la metodología que proponemos es idónea para ser mantenida y potenciada en el curso siguiente. Hoy por hoy esa distinción en la naturaleza de los créditos establece en nuestro Plan de Estudios dos modalidades de enseñanza-aprendizaje que son tenidas en cuenta a la hora de plantear los horarios académicos, si no de todas (Practicum, libre configuración), sí de la mayor parte (troncales, obligatorias y optativas) de las asignaturas:

1) La clase teórica

La clase teórica se suele corresponder con la denominada “lección magistral” que es, entre nosotros, el paradigma de clase expositiva. Con ella se pretende básicamente «proporcionar información que centre el estudio de los distintos temas en los que se estructura el programa de la asignatura, ofrecer organizadores que faciliten la adquisición y estructuración de los conocimientos» [Martínez Sánchez (1997: p. 6)]. Mediante esta modalidad el estudiante adquiere un nivel de conocimientos de nuestra disciplina. Quizás uno de los mayores atractivos de esta modalidad de clase es que facilita como ninguna otra la adquisición, relación y sistematización de los conceptos más abstractos del contenido de la asignatura de Derecho penal, Parte General y que revisten una elevada complejidad. Entre sus deméritos, que también los tiene, destaca la delgada línea divisoria que puede provocar entre receptividad y pasividad, lo cual supone la errónea identificación entre enseñanza y aprendizaje. El proceso de aprendizaje requiere una evolución que ha de recorrer muchos y muy diferentes caminos, el de escuchar y copiar es sólo uno de ellos, que puede resultar útil pero es de

los menos enriquecedores, pues nada puede sustituir a la lectura de textos y al trabajo autónomo y en equipo. Como la clase magistral puede proporcionar un valor orientador del aprendizaje se aconseja su uso, eso sí en combinación con métodos más activos, pero sin perder de vista que en este nuevo paradigma docente la teoría adquiere un sentido claramente instrumental [González Rus (2003: p. 12)].

Tampoco debemos perder de vista que el profesor tiene que enseñar al estudiante cómo buscar información bibliográfica, legislativa o jurisprudencial, dónde, con qué medios, cómo analizarla, qué es relevante y qué no [González Rus (2003: p. 15)].

2) La clase práctica

En este sentido la clase práctica constituye el complemento adecuado y necesario de la clase magistral. Según la distribución de créditos establecida en el Plan de estudios de licenciado en Derecho de 2000, a la asignatura de Derecho penal, Parte General le corresponden 3 créditos prácticos, lo que supone que durante el curso académico se realizan, aproximadamente, 30 clases prácticas en las que se utiliza la denominada “metodología del caso”. Esta metodología se centra en el análisis jurídico penal de casos concretos y su objetivo esencial en la asignatura de Derecho penal es ejercitar al estudiante en un conjunto de técnicas —prácticas individuales y cooperativas— y de procedimientos que le permitan conocer, interpretar y aplicar el Derecho por sí mismo o en grupo. Con carácter general los estudiantes valoran su utilidad y si se relacionan con las competencias que debemos trabajar en la asignatura de Derecho penal, los estudiantes destacan tanto su carácter novedoso como su gran valor motivante, puesto que los conocimientos que han adquirido en la clase teórica los tienen que utilizar en la resolución de casos concretos en el contexto de un posible desempeño profesional ya sea como juez, abogado defensor o fiscal en un proceso penal.

Por esta razón se han planteado dos submodalidades de clases prácticas siguiendo la metodología del caso: las prácticas individuales y las prácticas cooperativas. Se presentan dos formas de diseñar, metodológicamente, las clases prácticas que pasamos a describir seguidamente.

IV. LAS PRÁCTICAS INDIVIDUALES

En las *prácticas individuales* el estudiante debe resolver las cuestiones que se planteen en el supuesto de hecho o caso que haya repartido el profesor con antelación. En esta clase de prácticas predomina el aprendizaje individual en el que cada estudiante trabaja individualmente en una primera fase de preparación y valoración del caso práctico; si bien es cierto que en una segunda fase de puesta en común de las propuestas de calificación de tales casos tiene lugar la participación activa de todos los estudiantes. La peculiaridad de estas prácticas individuales radica en que el estudiante debe valorar y decidir sobre el caso como si fuera el juez que dicta una sentencia.

Esta modalidad de clases prácticas presenta un desarrollo similar al de los denominados seminarios [Alfaro Rocher (2006)] con las características siguientes:

1) El profesor entregará el caso práctico con un supuesto de hecho sobre la materia que se ha aprendido en las clases teóricas correspondientes. Este supuesto de hecho debe ser formulado de una manera clara y de extensión variable según el objetivo temático que debe abordarse. La formulación de tales supuestos de hecho debe partir de casos reales o muy próximos a la realidad y, mejor si recogen algún hecho que haya causado impacto en los medios de comunicación para despertar la curiosidad e interés de los estudiantes. Si el profesor lo estima conveniente debe incluirse un guión de trabajo que oriente el proceso con una clara indicación de las cuestiones que son objeto de profundización e investigación. El profesor también debe indicar los recursos necesarios para encontrar aquella información jurisprudencial, legislativa y/o bibliográfica que permita preparar el caso al estudiante.

2) El estudiante una vez que se le ha entregado el caso práctico dispone de una semana para su preparación que debe llevar a cabo fuera del aula. En este punto se trata de una actividad de enseñanza-aprendizaje no presencial en la que el estudiante debe centrarse en la selección de argumentos que fundamenten la aplicación de unos determinados preceptos penales, con un análisis detenido de los principios jurídicos materiales de atribución de la responsabilidad penal. En definitiva deben redactar una valoración del supuesto de hecho como si fuera una sentencia penal donde lo importante será la motivación jurídica, esto es, los fundamentos de Derecho en los que se aprecia la aplicación del Derecho penal sustantivo. Este trabajo estrictamente personal facilita el

aprendizaje individual del estudiante y le permite desarrollar a su propio ritmo la tarea propuesta. Además esta forma de trabajar es adecuada para generar hábitos de reflexión personal [López Noguero (2005 p. 65)].

3) En la hora correspondiente de la clase práctica los estudiantes deberán participar activamente en el debate, la reflexión y el intercambio de opiniones sobre la valoración de ese caso práctico. Esta actividad es, por tanto, presencial. El profesor en la clase práctica debe limitarse a establecer las condiciones para su correcto desarrollo. Naturalmente debe conocer los argumentos más adecuados para sostener una determinada solución y, si fuera necesario debe disponer de estrategias para poner de manifiesto errores o caminos incorrectos. Los estudiantes deben participar activamente lo que supone por una parte, como se ha indicado, que se hayan preparado con antelación el caso práctico; y, por otra parte, que pueden aportar materiales —como resoluciones jurisprudenciales u opiniones científicas— para justificar la solución que han estimado procedente.

El desarrollo y las conclusiones pueden ser hasta cierto punto impredecibles por el distinto grado de implicación y el compromiso que hayan asumido los estudiantes. Aunque estas prácticas no son obligatorias conviene valorarlas de una forma especial para que su participación en ellas resulte interesante al estudiante. Por este motivo algunas de estas prácticas deberán entregarse por escrito cuando lo anuncie el profesor ya que será una herramienta para la evaluación de esta actividad.

V. LAS PRÁCTICAS COOPERATIVAS

Además de las clases prácticas descritas en el apartado anterior, se realizan otras *prácticas cooperativas* en las que predomina el denominado “aprendizaje cooperativo”. Se utiliza una metodología participativa que se puede definir como el «conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del

estudiante» [López Noguero (2005: pp. 93-94)]. El punto de partida de esta metodología es lo que el estudiante ha aprendido de la materia que se ha trabajado en las clases teóricas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en que el estudiante reconozca y sistematice lo que ya sabe como soporte para la incorporación de nuevos conocimientos, reflexiones o puntos de vistas complementarios o contrapuestos que procedan del resto de estudiantes que componen ese grupo en concreto.

Las peculiaridades de estas prácticas cooperativas radican en dos notas:

1) Estas prácticas requieren un trabajo grupal.

2) Los grupos que se hayan formado deben valorar y decidir sobre el caso práctico repartido previamente por el profesor en función del rol del Abogado defensor, Ministerio Fiscal o Acusación particular que atribuya el profesor.

A continuación vamos a describir someramente el desarrollo de estas prácticas que trataremos más ampliamente en los epígrafes posteriores. Estas prácticas cooperativas tienen tres fases temporales.

En *primer lugar*, se debe llevar a cabo un trabajo interno en el seno de cada grupo. Este trabajo se llevará a cabo fuera del aula y se configura como una actividad de enseñanza-aprendizaje no presencial.

En *segundo lugar*, la resolución del caso se deberá presentar en un informe escrito —que, formalmente, serán los escritos de calificación provisional— con una extensión mínima de tres folios (aparte anexos), a diferencia de las prácticas habituales en las que la resolución del caso no excede normalmente de dos o tres folios. Este trabajo, aunque también se lleva a cabo fuera del aula, debe contar con la supervisión del profesor mediante unas tutorías que podrán ser obligatorias o facultativas. Se trata por ello de un trabajo sobre un caso que generalmente presenta una complejidad superior y en tal sentido requiere de un esfuerzo suplementario al alumno, susceptible de ser superado con un trabajo colectivo de acuerdo con el principio de división del trabajo.

En *tercer lugar*, se realizará una simulación de lo que es un juicio. Más concretamente se centrará en la exposición y defensa de los escritos de calificación

provisional de cada una de las partes que intervengan en torno al caso planteado. Este acto es de carácter presencial y se realizará en el aula de una determinada manera.

V. 1) La formación de grupos de estudiantes

Estas prácticas exigen que los estudiantes formen grupos estables de *cuatro personas*. La formación de estos grupos depende de la decisión espontánea de los propios estudiantes, de modo que el profesor sólo interviene si alguna o algunas personas no han encontrado un grupo y solicita la intervención del profesor.

Dentro de cada grupo es necesario distribuir diversos papeles internos que tienen como objetivo la organización del trabajo interno del grupo. Estos papeles internos son:

1) Director/a-coordinador/a: Debe garantizar que todos los miembros del grupo acaben conociendo los fundamentos teóricos del caso propuesto y buscar el consenso último en la solución del caso.

2) Moderador/a: Modera el debate en el interior del grupo.

3) Secretario/a: Se encarga de anotar las ideas y de preparar el informe escrito que será presentado por el grupo.

4) Portavoz: Debe defender el informe públicamente en la clase.

El nombramiento de los mencionados papeles y la distribución de éstos es propia del grupo (contrato interno) y se eligen por rotación, garantizando que cada cuatro casos el alumnado ejerza los cuatro roles (así se evitan los “free riders”).

Una vez que se hayan formado estos grupos el profesor atribuirá a cada uno de ellos el rol de Ministerio Fiscal, el rol de la Acusación particular o el rol de Abogado defensor. Después de realizar dicha atribución de roles el profesor repartirá un caso práctico y cada grupo deberá analizarlo y resolverlo en función de su rol.

¿Cuántos grupos de estudiantes deben surgir en un aula? Esta respuesta depende del número de estudiantes matriculados en cada grupo del curso correspondiente de la licenciatura en Derecho o de la doble licenciatura en Derecho y Administración de empresas. Así, por ejemplo, si el número de estudiantes matriculados asciende a 60 pueden formarse de 15 a 12 grupos de cuatro personas y que en función

de los tres roles puede dar lugar a seis o cinco prácticas de este tipo, en la que todos los grupos habrían expuesto y defendido al menos una vez su propuesta de calificación provisional. Si, por el contrario, el número de estudiantes matriculados es de 120 pueden formarse de 30 a 24 grupos lo que puede dar lugar a doce o diez prácticas de este tipo. Debe tenerse en cuenta que en la Facultad de Derecho los grupos de la licenciatura se desdoblan en las clases prácticas con sus horas de prácticas correspondientes.

Para finalizar este apartado relativo a la formación de estos grupos conviene indicar que, con frecuencia, se señala que «la metodología participativa fomenta el “parasitismo” de algunos estudiantes, que se inhiben en el desarrollo de las diferentes sesiones y “vampirizan” y se aprovechan de las opiniones y el trabajo de otros compañeros» [López Noguero (2005: p. 95)]. Para evitar este problema se proponen una serie de estrategias como, por ejemplo, realizar una encuesta anónima sobre el desarrollo de las sesiones internas de cada grupo o también que en las tutorías de estas prácticas, mejor si son obligatorias, el profesor constate el nivel de implicación de todos los componentes del grupo.

V. 2) Características de los casos prácticos

Las características de estos casos prácticos que deben trabajarse de forma cooperativa son en parte similares a las expuestas en las prácticas individuales. El supuesto de hecho debe ser formulado de una manera clara y de extensión variable según el objetivo temático que debe abordarse. La formulación de tales supuestos de hecho debe partir de casos reales o muy próximos a la realidad y, mejor si recogen algún hecho que haya causado impacto en los medios de comunicación para despertar la curiosidad e interés de los estudiantes. En cualquier caso la formulación de los casos tiene que ser lo suficientemente abierta y discutible para plantear una posible defensa o acusación por parte de los estudiantes. En cambio, en las prácticas cooperativas una ulterior complejidad de los casos permite dar más juego a las actuaciones e intervenciones por parte tanto del rol de la defensa como del rol de la acusación. En estas circunstancias se requiere un tiempo doble para la resolución del caso y por ello también los casos se anticipan a los alumnos con más antelación que las prácticas individuales.

Por supuesto si el profesor lo estima conveniente, en los inicios de estas prácticas puede incluir un guión de trabajo que oriente el proceso con una clara indicación de las cuestiones que son objeto de profundización e investigación. Asimismo el profesor también debe indicar los recursos necesarios para encontrar aquella información jurisprudencial, legislativa y/o bibliográfica que permita preparar el caso a los grupos.

V. 3) El trabajo interno del grupo. El informe

Como ya hemos indicado anteriormente, estas prácticas cooperativas tienen tres fases temporales. Abordaremos la primera y la segunda que se refiere al trabajo interno en el seno de cada grupo y a la elaboración del informe. El proceso de trabajo interno en cada grupo puede desarrollarse de la siguiente manera:

1) Presentación del caso. Se lee el caso y se realiza por parte de un miembro del grupo una descripción oral del mismo.

2) Análisis del caso. Se trata de diferenciar las diferentes cuestiones que se plantean en cada caso e identificar las relaciones existentes entre ellas.

3) Los componentes de cada grupo repasan los fundamentos teóricos necesarios para la resolución del caso.

4) Propuestas de resolución del caso. Los componentes del grupo sugieren libremente sus propuestas de argumentación y aportan las opiniones doctrinales o jurisprudenciales en defensa de las mismas.

5) Selección y síntesis de las propuestas. Los componentes del grupo, por un lado, reordenan los argumentos vertidos, discriminando los fundamentales de los secundarios; y, por otro lado, los priorizan.

La finalidad principal de esta fase de trabajo interno en el seno de cada grupo es que los estudiantes intercambien y comparen argumentos planteados por los cuatro componentes, configurando alternativas que incorporen las aportaciones de todos los miembros del grupo, válidas para el aprendizaje.

En relación con la elaboración del informe una vez que los componentes del grupo han establecido y priorizado los argumentos para sostener la acusación o la defensa correspondiente del caso, deben exponer sus conclusiones y propuestas de

resolución del caso al profesor en unas tutorías obligatorias, con el objeto de aclarar todas aquellas cuestiones que han suscitado dudas.

El contenido material de este informe se corresponde con los escritos de calificación provisional que deben presentar en un proceso penal el Ministerio fiscal, la Acusación particular y el Abogado defensor y en el que se contempla:

1- La calificación jurídico-penal de los hechos desde el punto de vista penal con la calificación legal de tales hechos.

2- La participación que en ellos hubieran tenido los intervinientes.

3- Los hechos que constituyan circunstancias agravantes o atenuantes del delito o eximentes de la responsabilidad criminal junto con la petición de la pena y/o de la medida de seguridad.

Este informe se debe entregar por escrito al profesor al comienzo o al final de la clase en la que se exponga y defienda cada postura con una extensión máxima de tres folios. Este informe es un documento importante para la evaluación de estas prácticas.

V. 4) La simulación de un juicio: Propuesta de calificaciones provisionales

Finalmente se realizará una simulación de lo que es un juicio, exclusivamente, con la exposición y defensa de los escritos de calificación provisional que hayan redactado cada una de las partes intervinientes. Es una actividad, por tanto, presencial que se desarrolla en el aula. No obstante conviene señalar que aunque lo más normal es realizar estas prácticas en el aula donde se imparten las clases teóricas, dada la solemnidad del acto de simulación de un juicio se puede buscar un espacio más apropiado como, por ejemplo, el Salón de Grados que está dispuesto de tal manera que permite una distribución de los estudiantes que facilita su confrontación.

Si nos centramos en la dinámica de cada sesión —de una o dos horas— se partirá del análisis del caso desde las posiciones confrontadas en la discusión: Ministerio fiscal, acusación particular y abogado defensor. Los portavoces de los tres bloques de grupos que han realizado la práctica deben exponer en unos 10 minutos su calificación en función del rol atribuido. Una vez que se han expuesto todas el profesor abre un turno de preguntas para que todos los asistentes a la práctica planteen sus dudas sobre el caso y el papel que ha representado cada grupo de forma pública. A este

respecto puede reservarse alguna práctica en la que un número de alumnos sea espectador y evaluador de sus compañeros, a modo de juez que decida, no sólo sobre el caso, sino también sobre el papel de las partes.

V. 5) Actividades docentes complementarias

En el contexto del programa de profesores colaboradores externos que cada año pone en marcha la Facultad de Derecho, a propuesta del profesorado (M^a Ángeles Rueda y Miguel Ángel Boldova) se han traído a diversos profesionales de la Administración de Justicia para que, en una hora de clase, nos hablaran de su trabajo y de cómo se realizaba en la preparación de un caso. Así, por ejemplo, en las últimas convocatorias hemos contado con la asistencia de:

1) Un Abogado defensor que nos planteó un caso y se refirió al trabajo del abogado en la preparación de la defensa del cliente.

2) Un intendente de la Policía Local de Zaragoza que se refirió a la preparación de un atestado por parte de esta Institución en los delitos contra la seguridad del tráfico y en aquellas infracciones penales (comicios, lesiones, etc.) en las que intervenía un vehículo a motor o un ciclomotor. Además nos entregó algunos atestados para que viéramos, formalmente, su presentación ante los Juzgados.

3) Un jurista que trabaja directamente con los condenados en el centro penitenciario de Daroca nos ofreció, por una parte, una panorámica de los delitos por los que se cumple una pena de prisión en dicho centro; y, por otra parte, nos informó sobre el régimen penitenciario en la práctica.

4) Un médico forense que indicó a los alumnos la perspectiva del quien busca pruebas físicas, pero también en ocasiones debe indagar en la psique de las personas, muchas veces víctimas, otras a veces también agresoras.

VI. LA TUTORÍA EN ESTE PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las clases prácticas de la asignatura la tutoría no es un mero auxilio y soporte de la docencia ordinaria de la

clase, sino que adquiere una entidad propia como modalidad de enseñanza y se convierte en un elemento central para el seguimiento y supervisión del método de enseñanza aplicado en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, Parte General que promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes [Pérez Boullosa (2006)].

Normalmente los estudiantes utilizan las tutorías individuales en las que plantean al profesor una duda o un problema comprensión de un concepto con el fin de que se lo resuelvan. Además en esta modalidad de tutoría se puede emplear como mejor cauce de comunicación el correo electrónico. Sin embargo, para llevar a cabo las prácticas cooperativas el profesor puede establecer la obligatoriedad de unas tutorías grupales que consisten en una reunión prevista y planificada dentro del proceso instructivo de la formación de las clases prácticas. En este tipo de tutorías con los grupos formados en clase el profesor debe constatar la implicación en el trabajo de cada uno de sus componentes mediante una breve entrevista y/o intercambio de impresiones, por ello se exige como requisito que los estudiantes lleven a la reunión concertada el proyecto de informe con la calificación provisional propuesta. El grupo plantea sus dudas en torno al rol que les haya tocado desempeñar en la valoración del caso, en torno a los conceptos que deben aplicar para resolverlo o acerca de la búsqueda de determinada información que precisen sobre la marcha. Por último se puede indicar que lo ideal sería que cuando el profesor finalice la corrección de los informes tras la simulación de juicio en la clase práctica correspondiente, determine una reunión con el grupo de estudiantes con el fin de hacer una valoración de la actividad personalizada. Sin embargo, actualmente esto implica una carga adicional de trabajo para el profesor que no tiene ningún reconocimiento.

En lo referente a los recursos necesarios para llevar a cabo esta función tutorial debemos indicar el tiempo y el lugar donde realizarla. El tiempo medio estimado va a depender de las cuestiones que se susciten pero conviene estar, al menor, treinta minutos. El lugar donde realizar esta función tutorial es el despacho del profesor aunque, en ocasiones, los despachos son muy pequeños y cuando hay que atender a los grupos de cuatro alumnos es necesario trasladarse a un despacho más grande. Por supuesto el profesor debe fijar al comienzo del curso académico los horarios de tutorías y debe encontrarse en su despacho para atenderlas. Actualmente es obligado que el

profesorado fije seis horas semanales de tutoría pero esta cifra presenta un doble problema:

1) En primer lugar, con este tipo de metodologías activas que se van a imponer resulta absolutamente insuficiente este tiempo para realizar una correcta función tutorial.

2) En segundo lugar, es incomprensible que no se tengan en cuenta estas horas a los efectos del Plan de Ordenación Docente individualizado de cada profesor.

VII. OBJETIVOS DE LAS CLASES PRÁCTICAS

En las dos modalidades de clases prácticas presentadas el trabajo del estudiante es el protagonista principal de la actividad y las competencias instrumentales [Alfaro Rocher (2006)] que se desarrollan mediante el estudio de casos, son las siguientes:

- Selección y búsqueda de información.
- Pensamiento crítico.
- Razonamiento.
- Argumentación.
- Análisis y síntesis.

Además conviene subrayar que también se trabaja una competencia específica porque se desarrollan habilidades relacionadas con el desempeño de la profesión de juez, abogado defensor o acusador y Ministerio Fiscal en sus dimensiones teóricas, aplicadas y deontológicas. En definitiva «es un proceso de socialización de los estudiantes en los valores de una profesión» que se comparte con otras modalidades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura del Derecho penal como las clases teóricas, tutorías o, incluso, el *practicum* externo [Alfaro Rocher (2006: p. 60)].

VIII. LA EVALUACIÓN

Las prácticas que se realizan a lo largo del curso académico y que se han descrito anteriormente permiten evaluar con cierta fiabilidad la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica. Además fomenta el desarrollo y permite evaluar otras competencias como la capacidad de análisis, el razonamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la comunicación oral o escrita [Delgado (coord.)/Borge/García/Oliver/Salomón (2005)].

En torno al diseño de la evaluación de estas prácticas individuales o cooperativas debemos tener presente que el artículo 158.1 de los Estatutos de la UZ (DECRETO 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Zaragoza) establece en su apartado o) que los estudiantes tienen derecho a «Disponer de una evaluación, en cuanto sea posible, de tipo continuado, directo y objetivo. El sistema de evaluación de cada asignatura, como norma general, se basará en más de una prueba; no obstante, los estudiantes podrán solicitar la realización de una única prueba para la superación de la asignatura que cursen». Por tanto, se puede proponer una evaluación continuada teniendo en cuenta los siguientes criterios materiales y formales que se debe proporcionar a los estudiantes al inicio del curso académico:

1) Criterios materiales:

- Comprensión y aplicación de los conceptos teóricos adquiridos.

- Planteamiento y defensa de las soluciones en los casos prácticos junto con la utilización de las fuentes doctrinales, jurisprudenciales, etc. en cada solución. Para la evaluación de este caso práctico se tendrán en cuenta tanto los argumentos como los planteamientos utilizados en la solución presentada en el informe final (en las prácticas cooperativas) y en la sentencia (en las prácticas individuales). Asimismo se valorará la exposición del informe en la simulación del juicio en las prácticas cooperativas. Finalmente se valorarán las participaciones en las discusiones que se susciten en el aula en torno a los casos.

2) Criterios formales:

- Asistencia, al menos, a un 85 ó 90 % de los casos prácticos realizados.
- Elaboración, preparación y entrega de un caso práctico cooperativo.
- Elaboración, preparación y entrega de cuatro casos individuales.
- Participación en clase.

Si algún estudiante no cumple uno sólo de los criterios expuestos no puede superar la prueba práctica por el sistema de evaluación continuada. Si el estudiante supera la prueba práctica por este sistema de evaluación continuada tiene que presentarse, únicamente, a la prueba escrita que puede ser objetiva o de desarrollo en función de lo que estime más conveniente el profesor. El valor de la prueba práctica y de la prueba teórica es idéntico: un 50% del total.

IX. PROPUESTA DE FUTURO

En el futuro queremos continuar con esta metodología docente activa y aplicar como novedad las *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) en esta forma de trabajar. En particular se va a incorporar a esta metodología docente la utilización del Anillo Digital Docente (ADD).

En concreto se plantea la necesidad de diseñar estas prácticas cooperativas que permitan a los estudiantes trabajar de una forma autónoma con el apoyo del ADD y con el asesoramiento del profesor por lo que éste debe elaborar unos materiales docentes adecuados. Una primera experiencia en este sentido ya la ha desarrollado la profesora M^a Ángeles Rueda Martín. La mencionada elaboración de estos materiales docentes que estarían a disposición de los alumnos en el ADD permite poner en marcha un sistema caracterizado por la asincronía en cuanto al tiempo y al espacio, ya que el aprendizaje puede suceder en cualquier lugar y en cualquier momento, aunque dentro de un determinado marco temporal establecido por el profesor. En el ámbito docente las TIC deben estar al servicio de una formación de calidad que otorgue un mayor protagonismo al alumno en el proceso de aprendizaje. La utilización de las TIC en el ámbito

universitario supone un nuevo reto y una oportunidad tanto en el método como en el proceso de aprendizaje.

Precisamente en la futura configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje va a desempeñar un papel fundamental el crédito ECTS, en el que se integran un conjunto de actividades (presenciales o no presenciales). De esta manera la incorporación de las TIC-ADD permitirá la evolución de la enseñanza del Derecho de la presencialidad a la formación en entornos virtuales. Esta evolución de lo presencial a lo virtual que hemos apuntado debe ser fomentada a través de una gradual implantación de las TIC en las prácticas de trabajo cooperativo, utilizando el *campus* virtual, el Anillo Digital Docente (ADD) de la Universidad de Zaragoza con el fin de cubrir los siguientes aspectos y de alcanzar, consecuentemente, las siguientes metas:

1) Debe tenerse en cuenta que, tal y como se señala en el informe sobre “*Las Tecnologías de la información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario español*” de la CRUE, *la utilización de las TIC mejorará las competencias de los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías al formar parte activa de su vida académica. Y, unido a ello, las habilidades adquiridas podrán tener su reflejo en el desempeño de su futura actividad profesional.*

2) Se pretende que los estudiantes *puedan encontrar información, materiales y recursos para realizar las prácticas cooperativas* que el profesor facilitará en la correspondiente asignatura del ADD. El profesor, en la preparación y organización de estas prácticas, tiene que diseñar y seleccionar los supuestos de hecho que sean objeto de tratamiento así como elaborar unas guías o manuales de prácticas en las que se recojan los materiales, recursos e instrumentos necesarios para la realización de estas actividades. Incluso cabe plantear la elaboración de colecciones de problemas o casos ya resueltos. Los estudiantes tendrán así a su alcance materiales formativos e informativos entre los que escoger para la preparación de sus prácticas.

Para conseguir el apartado 2) el citado grupo de profesores mantiene conversaciones con el servicio de biblioteca de la Facultad de Derecho, para que existan suficientes recursos bibliográficos que puedan ser utilizados por los estudiantes.

3) Se pretende la cooperación entre estudiantes, propiciando el trabajo en grupo y el aprovechamiento de las facilidades y ventajas que pueden derivarse de la utilización

del correo electrónico o de los grupos restringidos de comunicación mediante el foro de discusión, de manera que se abre la posibilidad de solicitar y recibir en cualquier momento el asesoramiento de profesores y compañeros.

4) Se pretende también *mejorar los canales de información y comunicación tradicionales de la enseñanza no presencial*, permitiendo a los estudiantes un mayor control de su trabajo y al profesorado un mejor seguimiento de las actividades que realizan los alumnos.

X. BIBLIOGRAFÍA

ALFARO ROCHER, I. J.. (2006): “Seminarios y talleres”, en Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio europeo de educación superior. Mario de Miguel Díaz (coord.). Alianza Editorial. Madrid.

FONT RIBAS, A. (2003). El sistema de créditos ECTS. Conferencia pronunciada el día 25 de abril de 2003 en el marco de la IX Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas. [<http://www.ub.es/mercanti/barcelona2003.pdf>].

DE LA CRUZ, A. (2005): Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Colección “Documentos” n.º 2.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006): “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior”, en Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio europeo de educación superior. Mario de Miguel Díaz (coord.). Alianza Editorial. Madrid.

DELGADO GARCÍA, A. M. (coordinadora)/BORGE BRAVO, R./GARCÍA ALBERO, J./OLIVER CUELLO, R./SALOMÓN SANCHO, L. (2005): Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis, número de referencia: EA2005-0054, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia.

GONZÁLEZ RUS, J. J. (2003): Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología RECPC 05 [<http://criminet.ugr.es/recpc>].

LÓPEZ NOGUERO, F. (2005): Metodología participativa en la enseñanza universitaria. NARCEA: Madrid.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1997) “La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria”, Revista de Ciencias de la Educación, nº. 169.

PÉREZ BOULLOSA, A. (2006): “Tutorías”, en Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio europeo de educación superior. Mario de Miguel Díaz (coord.). Alianza Editorial. Madrid.

CASO PRÁCTICO N.º 1

Se declara probado que el día 8 de septiembre de este año los médicos detectaron que el menor se encontraba en una situación de alto riesgo hemorrágico prescribiendo para neutralizarla una transfusión de seis centímetros cúbicos de plaquetas, manifestando entonces los padres del menor que su religión no permitía la aceptación de una transfusión de sangre y que, en consecuencia, se oponían a la misma, siendo informados por los médicos que no conocían ningún otro tratamiento alternativo.

Se declara como cierto que a las cinco horas del día 9 de septiembre el Juzgado de Guardia autoriza la práctica de la transfusión para el caso de que fuera imprescindible para salvar la vida del niño, como así sucedía, y cuando los médicos se dispusieron a realizar la transfusión el menor la rechazó con auténtico terror, reaccionando agitada y violentamente en un estado de gran excitación que los médicos estimaron muy contraproducente pues podía precipitar una hemorragia cerebral, desistiendo de su realización, sin que consiguieran convencer al menor para que la consintiera por lo que pidieron a los acusados que trataran de convencer al niño, los cuales no accedieron a ello.

Se declara como cierto que tras esta situación, los médicos autorizaron el alta médica que anteriormente habían solicitado los padres, que llevaron al hijo a su casa en Barcelona donde permaneció hasta el día 12 del mismo mes, fecha en la que trasladaron al niño al Hospital Universitario Materno-Infantil del Vall D'Hebron, donde le fue diagnosticado un síndrome de pancetopenia grave..., considerándose urgente nuevamente la práctica de una transfusión para neutralizar el riesgo de hemorragia y anemia y proceder a continuación a realizar las pruebas diagnósticas pertinentes para determinar las causas de la pancetopenia... Los acusados y el menor, nuevamente, manifestaron que sus convicciones religiosas les impedía aceptar una transfusión, firmando ambos acusados un escrito en dicho sentido.

Se declara como cierto que los padres, desde el Hospital del Vall D'Hebron, trasladaron al niño al Hospital General de Cataluña, donde los médicos reiteraron la inexistencia de un tratamiento alternativo y la necesidad de la transfusión, que fue nuevamente rechazada por los acusados y por su hijo, regresando a su domicilio en Fraga... Como el menor empeoraba progresivamente por anemia aguda posthemorrágica que requería con urgencia hemoderivados, el Juzgado de Instrucción de Fraga dispuso autorizar la transfusión sanguínea siendo trasladado al Hospital Miguel Servet de Zaragoza, al que llegó el menor hacia las 23:30 h. del día 14 de septiembre con signos clínicos de descerebración por hemorragia cerebral falleciendo a las 21:30 h. del día 15 de septiembre del presente año.

Para determinar si los padres son penalmente responsables hay que plantearse dos preguntas:

- 1) Si la oposición del menor a la transfusión era aceptable desde el punto de vista jurídico y en relación con ello si los padres tienen la posición de garante respecto de su hijo menor. Consultar la LO 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (BOE 17/1/0996); la L 41/2004, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica (BOE 15-11-2002).
- 2) Si, cabe entender justificado el comportamiento de los padres.

CASO PRÁCTICO N.º 2

Probado y así se declara que alrededor de las 3.45 h. del día 1 de noviembre de 2004, el acusado Simón, sin antecedentes penales, a quien se expidió el permiso de conducir vehículos a motor con fecha 12 de mayo de igual año, circulaba conduciendo el turismo matrícula JG-....-W, con póliza de seguro en vigor con la Cía. MUNAT SA., ello tras haber ingerido bebidas alcohólicas que afectaban sus facultades psico-físicas para una correcta conducción, haciéndolo por la calle Camino de ronda de esta ciudad, vía con limitación de velocidad a 40 kms/h, en sentido de marcha hacia "Villarejo" y por

el carril izquierdo de los dos habilitados al efecto, a una velocidad aproximada pero no inferior a 160 kms/h momento en que a la altura de los números 130-132 de los inmuebles de la citada calle se incorporó a la misma la conductora de un ciclomotor, Raquel, procedente de la acera, incorporación que Raquel realizó de forma oblicua directamente hacia el carril izquierdo, circulando por el mismo breves instantes hasta que, dadas las condiciones en las que el Sr. Simón conducía no pudo éste evitar la brutal colisión con el ciclomotor a pesar de haber frenado 40 metros antes de embestirlo, proyectando al mismo y a su conductora de forma extraordinariamente violenta, provocando el fallecimiento instantáneo de la Sra. Raquel .

Personada momentos después en el lugar del siniestro una patrulla de la Policía Local, se requirió al acusado a fin de que se sometiera a las pruebas de determinación etílica, accediendo a ello y arrojando sendos resultados positivos que, tras ser contrastados con un ulterior análisis de sangre a petición del propio acusado, arrojaron en este un resultado de 1.45 gramos de alcohol por litro de sangre.

Raquel, con anterioridad al accidente había estado ingiriendo alguna consumición alcohólica con amigos, habiendo arrojado un índice de alcohol de 1.16 gramos por litro en las muestras extraídas al cadáver, muestras en las que igualmente se detectaron compuestos de benzodiazepínicos correspondientes a algún fármaco.

Cuestiones:

- 1) Responsabilidad por la muerte de Raquel.
- 2) Responsabilidad por un delito contra la seguridad del tráfico, arts. 379 y ss. del Código penal.
- 3) ¿Puede atenuar o eximir la responsabilidad del conductor el hecho de haber consumido bebidas alcohólicas?
- 4) Es necesario consultar la jurisprudencia del Tribunal Supremo en torno a los delitos contra la seguridad del tráfico.

CASO PRÁCTICO N.º 3

Miguel M. R., de 34 años de edad, era una persona de carácter violento y posesivo ya desde el comienzo de su relación con Luisa B. J. Al poco tiempo después de contraer matrimonio, Luisa era sometida a todo tipo de malos tratos, psíquicos y físicos, que nunca denunció por estar totalmente dominada por Miguel, del cual dependía psíquica y económicamente. A lo largo de la relación, Luisa fue objeto de brutales palizas, cuyas huellas fueron observadas por terceras personas, así como de constantes insultos y sometida a un total control en el desarrollo de sus relaciones sociales. El 6 de febrero de 2006 se hallan presentes en la casa del matrimonio, Luisa, Miguel y Justo R. Miguel se encontraba especialmente acalorado por unos asuntos de índole económica, suscitándose una fuerte disputa entre Miguel y Justo. Durante la discusión Miguel insultó gravemente a Luisa y amenazó con matarla, infundiéndole un especial temor por la gran agresividad que presentaba Miguel. En un momento, éste se ausenta del salón-comedor y regresa al poco tiempo portando cerveza que sirvió en un vaso y al momento sacó un revólver Smith-Wesson... con el cual amenazó de muerte a Luisa. Luisa temiéndose lo peor, arrebató a su marido (el arma) y disparó contra él produciéndole la muerte.

CASO PRÁCTICO N.º 4

La Sentencia de la Audiencia Provincial de Zaragoza de 24 de mayo de 1996 tiene el siguiente texto:

HECHOS PROBADOS

Primero. «Hacia las 10,30 horas del día 5 de septiembre de 1995 el procesado Nicolás S. A., de cincuenta años de edad, sin antecedentes penales, conducía por la autopista de A-2, en sentido Zaragoza-Lleida, el automóvil Peugeot-309 matrícula X, en el que viajaba como acompañante, ocupando el asiento delantero derecho, María Isabel F. R., con la que el procesado convivía maritalmente desde hacía cuatro años.

Al llegar al punto kilométrico 337, el procesado perdió el control del automóvil por causas no precisadas, de modo que el vehículo, tras hacer un trompo, se salió de la

calzada, golpeándose en la valla de protección y sufriendo importantes desperfectos, no evaluados.

Tras ello, tanto el procesado como M.^a Isabel F. salieron del automóvil, reprochando aquél a ésta que el accidente había sido por su culpa, a la vez que hacía ademán de golpearla con la mano, y gritándole “te voy a matar” y “tú ya estás muerta”. Acto seguido la mujer, ante tal actitud se alejó andando por el arcén, cruzó la calzada hasta la mediana y continuó andando por esta zona hasta en dirección Lleida, siendo seguida por el procesado, quien extrajo de entre sus ropas, concretamente de la cintura, un revólver con el que efectuó cinco disparos contra M.^a Isabel, apuntando el arma hacia ella cuando ésta se encontraba a una distancia entre 15 y 20 metros, sin que ninguno de los proyectiles alcanzase a la mujer. Ésta logró, tras atravesar la calzada en dirección a Zaragoza, ser recogida por un vehículo, que la condujo a esta capital.

Segundo...

Tercero. Dicho revólver, marca “Mondial”, calibre 22, núm. A-71247, era en principio detonador, si bien había sido modificado para permitir el uso de munición con bala del calibre 22, siendo correcto el mecanismo de disparo, pero su precisión y potencia estaban seriamente reducidas al carecer de estriado en el ánima, tener gran pérdida de gases a la entrada del cañón y ser el diámetro interior del cañón superior al de las balas, de modo que si resultara efectivo a distancia superior a seis metros el acierto en el disparo se produciría sólo por casualidad y el proyectil incidiría sin fuerza y de costado».