

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



El estudio de casos y el juego de roles como estrategias colaborativas para mejorar el análisis crítico de la realidad por parte de los estudiantes del curso Teoría del Delito en una universidad privada de Lima.

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en
Docencia Universitaria que presenta:

Sergio Enrique Rodríguez Salinas

Asesor(a):

Fernando del Mastro Puccio

Lima, 2023

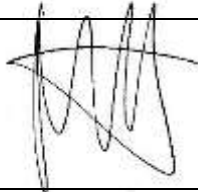
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Fernando Del Mastro Puccio, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de Investigación titulado El estudio de casos y el juego de roles como estrategias colaborativas para mejorar el análisis de la realidad por parte de los estudiantes del curso de Teoría del Delito en una universidad privada de Lima del autor Sergio Enrique Rodríguez Salinas, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 6%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 05 de junio de 2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

San Miguel, Lima. 07.06.23.

Apellidos y nombres del asesor: <u>Del Mastro Puccio, Fernando</u>	
DNI: 42293941	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1599-7598	

DEDICATORIA

“Heeded my words not, did you? Pass on what you have learned. Strength. Mastery. But weakness, folly, failure also. Yes, failure most of all. The greatest teacher, failure is. Luke, we are what they grow beyond. That is the true burden of all masters”.

Star Wars: Episode VIII – The Last Jedi (2017)

A Santiago, esperando ser capaz de poder enseñarle de los aciertos, pero también de los fracasos.



AGRADECIMIENTOS

El vivir en sociedad trae como consecuencia que sea muy difícil poder atribuir exclusivamente a una persona una acción o una obra. Esta investigación, por ende, no puede quedar excluida de esta conclusión.

Nada podría haber sido posible sin dos pilares fundamentales: Dios y mi familia. Mis padres, Ismael y Carmen, y mis hermanos Juan y Roberto. Pero, principalmente, esta investigación no hubiera llegado a buen puerto sin el apoyo, paciencia y comprensión de mi esposa, Deily, y mi hijo, Santiago, que me acompañó desde el segundo año de la maestría, primero desde el vientre de su mamá, y luego desde los brazos de mamá y papá.

Es necesario reconocer el papel que cumplieron las profesoras Gianina y Martha. A ellas mi agradecimiento por su comprensión, empuje y guía para el correcto desarrollo de esta investigación.

Finalmente, debo agradecer a aquellos que hacen posible que el sueño de ser profesor universitario se convierta en realidad semestre a semestre: los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A Danna y Aldo, excelentes alumnos y ahora comprometidos asistentes de docencia. Y, especialmente, a los alumnos y las alumnas del curso de Teoría del Delito durante el ciclo 2022-2. A ellos mi más profundo agradecimiento por su paciencia, su buen humor y su disposición para formar parte de este proyecto.

RESUMEN

El debate entre una concepción de la enseñanza del derecho penal como una materia eminentemente teórica o solamente práctica genera como resultado un proceso de enseñanza desvinculado de los propios fines de la educación universitaria: formar ciudadanos que sean capaces de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la sociedad en la que viven y en la que se insertarán profesionalmente. Para una adecuada formación de los futuros abogados se requiere que estos desarrollen la capacidad de pensamiento crítico, que les permitirá responder ante los problemas del día a día de manera ponderada, sustentada en un conocimiento teórico aplicado de manera reflexiva, tomando en consideración los efectos de sus decisiones. Para cumplir con esta finalidad, se propone la utilización de metodologías colaborativas como el estudio de casos y el juego de roles. Estas permiten que el estudiante se enfrente a problemas reales, reflexione sobre la mejor forma de darle respuesta a partir de la utilización de conceptos e instituciones teóricos y argumente defendiendo su posición a partir del intercambio y contraposición de ideas, situándose en los contextos y procesos propios de la práctica profesional. Estas metodologías han sido aplicadas para la enseñanza de las causas de exclusión del injusto, utilizando casos reales y la simulación de una audiencia de alegatos de clausura. Los resultados permiten observar una mejora continua de la capacidad de análisis y argumentación, y una mayor vinculación de los estudiantes con su entorno y con la propia materia al promover la construcción autónoma de los saberes teóricos aplicables al caso.

Palabras clave: enseñanza del derecho penal, aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, estudio de casos, juego de roles.

ABSTRACT

The debate between a conception of teaching criminal law as an eminently theoretical subject, or only a practical one results in a teaching process disconnected from the very purpose of higher education: to train citizens who can analyze, question, and reflect on the society in which they live and in which they will be professionally inserted. For an adequate education of future lawyers, it is required that they develop the capacity for critical thinking, which will allow them to respond to day-to-day problems in a measured manner, based on theoretical knowledge applied in a reflective way, taking into consideration the consequences of their decisions. To fulfill this purpose, the use of collaborative methodologies such as the case method and role-play is proposed. These allow the student to face real problems, to think on the best way to give an answer based on the use of theoretical concepts and institutions, and to argue by defending their position based on the exchange and contrast of ideas, placing themselves in the contexts and processes of professional practice. These methodologies have been applied to the teaching of the justification defenses, using real cases and the simulation of a closing arguments hearing. The results show a continuous improvement in the capacity for analysis and argumentation, and a greater link between students and their society and the subject itself, by promoting the autonomous construction of theoretical knowledge applicable to a case.

Keywords: criminal law teaching, collaborative learning, critical thinking, case method, role-play.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	3
1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	3
1.1. Caracterización del contexto universitario.....	3
1.1.1. El fin social de la universidad.....	3
1.1.2. La formación por competencias en el contexto social.....	5
1.1.3. La formación del estudiante de Derecho en una universidad privada de Lima.....	6
1.2. Indagación de la problemática.....	9
1.2.1. La “aparente” disputa entre los enfoques teóricos y prácticos.....	9
1.2.2. Fin de la universidad y enseñanza del Derecho Penal.....	15
1.2.3. El pensamiento crítico en la formación del futuro abogado.....	17
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y ANTECEDENTES DE LA INNOVACIÓN.....	19
2.1. Antecedentes de la innovación.....	19
2.1.1. Punto de partida: disociación entre la enseñanza y la realidad.....	19
2.1.2. Propuestas de innovación docente.....	22
2.2. Bases teóricas de las propuestas de innovación.....	30
2.2.1. El aprendizaje colaborativo.....	30
2.2.2. Estrategias colaborativas.....	33
2.2.2.1. El estudio de casos.....	34
2.2.2.2. <i>Role play</i> o simulación.....	39
3. NECESIDAD DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	44
4. PROBLEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN PERSONAL.....	46
CAPÍTULO II. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	50
1. DATOS GENERALES DEL PROYECTO.....	50
2. RESUMEN DEL PROYECTO.....	51
3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROYECTO.....	51
4. DISEÑO DEL PROYECTO.....	54
4.1. Título.....	54
4.2. Problema.....	54
4.3. Descripción del proyecto.....	54

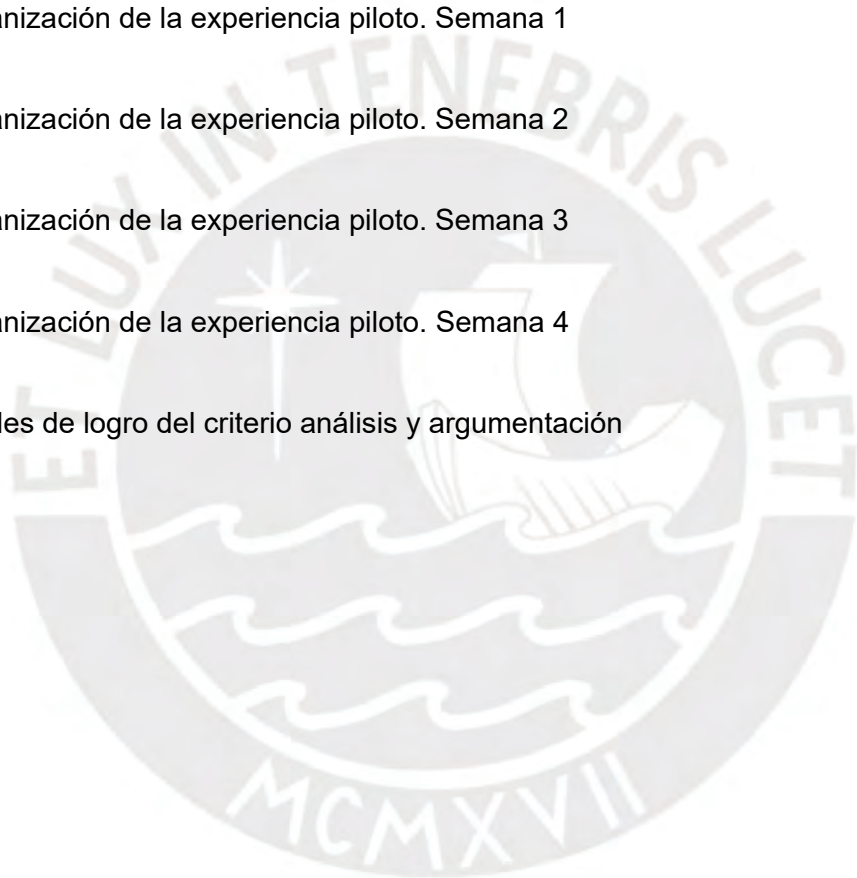
4.3.1.	El estudio de casos temáticos como forma de aproximación a los contenidos conceptuales	54
4.3.1.1.	Organización del trabajo colaborativo	55
4.3.1.2.	Elaboración de los casos.....	57
4.3.1.3.	Preparación de los casos por parte de los estudiantes	58
4.3.1.4.	Análisis del caso	59
4.3.2.	Estudio de casos y <i>role play</i> como espacio de profundización.....	60
4.3.2.1.	Estudio de casos.....	61
4.3.2.2.	<i>Role play</i> o simulación de juicio	62
4.3.3.	Evaluación para aprendizaje	65
4.4.	Objetivos.....	65
4.4.1.	Objetivo principal	65
4.4.2.	Objetivos específicos.....	66
4.5.	Estrategia operativa.....	66
4.6.	Cronograma y recursos	68
4.7.	Evaluación del proyecto	69
CAPÍTULO III. DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO.....		71
1.	DISEÑO DE LA EXPERIENCIA PILOTO.....	71
1.1.	Alcances de la experiencia piloto	71
1.2.	Organización de la experiencia piloto.....	72
2.	DESCRIPCIÓN DE LA EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO	83
2.1.	Actividades previas a la experiencia (planificación)	83
2.2.	Actividades de organización de la experiencia (preparación)	84
2.3.	Actividades de ejecución de la experiencia	85
2.3.1.	Primera semana	85
2.3.2.	Segunda semana.....	88
2.3.3.	Tercera semana.....	90
2.3.4.	Cuarta semana	92
2.4.	Actividades de evaluación	94
CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO.....		96
1.	Diseño de la propuesta	96
2.	Pertinencia de la experiencia	99
3.	La eficacia de la experiencia.....	102
4.	La eficiencia de la experiencia.....	109
5.	Sostenibilidad de la experiencia	114
6.	Contribución a la formación y rol del docente universitario.....	115
CONCLUSIONES		118
RECOMENDACIONES.....		121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		123

ANEXOS	130
ANEXO 1. INSTRUCCIONES ENVIADAS A LOS ESTUDIANTES	130
ANEXO 2. CASO 1 DEL ROLE PLAY (CONSENTIMIENTO).....	132
ANEXO 3. CASO 2 DEL ROLE PLAY (LEGÍTIMA DEFENSA)	136
ANEXO 4. CASO 3 DEL ROLE PLAY (ESTADO DE NECESIDAD)	138
ANEXO 5. CASO 4 DEL ROLE PLAY (OBEDIENCIA DEBIDA)	140



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estrategia operativa	66
Tabla 2. Cronograma de ejecución del proyecto de innovación	68
Tabla 3. Evaluación del proyecto de innovación	69
Tabla 4. Alcance de la experiencia piloto	72
Tabla 5. Organización de la experiencia piloto. Semana 1	78
Tabla 6. Organización de la experiencia piloto. Semana 2	80
Tabla 7. Organización de la experiencia piloto. Semana 3	81
Tabla 8. Organización de la experiencia piloto. Semana 4	82
Tabla 9. Niveles de logro del criterio análisis y argumentación	98



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema del taller conceptual	23
Figura 2: Esquema del taller conceptual como método de casos	23
Figura 3: Esquema del estudio de casos	38
Figura 4: Esquema del modelo de aprendizaje experimental de Kolb	41
Figura 5: Esquema del estudio de casos aplicado en el proyecto de innovación	60
Figura 6: Esquema del <i>role play</i> aplicado en el proyecto de innovación	65



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: ¿qué herramientas esperarías que un profesor utilice para mejorar el aprendizaje?	13
Gráfico 2: ¿de qué manera crees que el profesor podría apoyar el proceso de aprendizaje?	13
Gráfico 3: ¿cómo crees que se podría incrementar el interés de los estudiantes en el derecho penal?	14
Gráfico 4: ¿cuál consideras que es la mejor forma de aprender derecho penal?	15
Gráfico 5: ¿qué actividades contribuyeron al proceso de aprendizaje?	97
Gráfico 6: ¿por qué prefieres las metodologías aplicadas a las clases magistrales?	100
Gráfico 7: en general, ¿qué tan útil fue la metodología aplicada para el aprendizaje de los temas del curso?	105
Gráfico 8: ¿cuántas veces se reunieron en grupo?	111
Gráfico 9: ¿qué actividades realizaron para la preparación de la simulación?	112
Gráfico 10: ¿cómo calificarías la participación de tu compañero (a)? (1)	112
Gráfico 11: ¿cómo calificarías la participación de tu compañero (a)? (2)	113
Gráfico 12: ¿cómo calificarías la participación de tu compañero (a)? (3)	113

INTRODUCCIÓN

La formación por competencias como modelo educativo busca proveer al estudiante universitario de las capacidades necesarias para desempeñarse como profesional. No obstante, si no se la comprende en su real dimensión, este modelo puede convertir a la universidad en una caja de resonancia de las exigencias del mercado laboral, sin ningún tipo de reflexión sobre la legitimidad o racionalidad de estas.

El desempeño como profesional debe estar ligado al ejercicio de la ciudadanía, a la participación en sociedad desde el rol profesional que se asume. Para ello, se requiere formar a los estudiantes en capacidades que le permitan tomar decisiones de manera fundamentada, coherente con los principios básicos de una sociedad democrática y, por ende, de estudiantes que estén abiertos al intercambio de ideas, ya que es en este debate en el que se proponer soluciones que impactarán en la vida de las personas.

Esta finalidad no se ha podido observar en la enseñanza del derecho penal, en especial en el curso Teoría del Delito. Tratándose de un curso teórico, la enseñanza de esta materia se ha venido orientando hacia el desarrollo de la dogmática penal, de conceptos jurídico-penales abstractos que no cobran sentido si es que no se los confronta con la realidad en la que deben ser aplicados. Solo de esta manera se puede construir un concepto como el consentimiento que sirva para la resolución de conflictos y para la protección de los individuos.

Esta problemática, vinculada por ende a la limitación de la capacidad analítica de los estudiantes para dar respuesta a situaciones reales, ha llevado a proponer una serie de metodologías que tienen como norte acercar al estudiante a la realidad en la que se va a desenvolver profesionalmente y construir los saberes tanto teóricos como procedimentales y actitudinales necesarios para dar respuesta a los problemas que afrontará. Estas estrategias se insertan en el aprendizaje colaborativo como enfoque que permite, a través de la interacción entre pares, la construcción de un saber común a la par del desarrollo de la individualidad.

Para dar respuesta a esta situación se plantea como propuesta de innovación la utilización del estudio de casos y el *role play* o simulación como estrategias colaborativas que permiten el desarrollo de la capacidad analítica y crítica de los estudiantes, ello a través de la interiorización del por qué es necesario el estudio de diferentes conceptos y la discusión a

partir de estos de los principales problemas sociales que se vinculan con la aplicación del derecho penal en nuestra sociedad.

Así, se ejecutó una experiencia piloto de la innovación diseñada de cuatro semanas de duración para el estudio de las causas de exclusión del injusto a efectos de establecer el rol que juega el estudio de casos en la adquisición de los contenidos conceptuales básicos de la teoría del delito y determinar los aspectos del *role play* que favorecen la resolución crítica y reflexiva de un caso.

Gracias a la utilización del diario docente y de la aplicación de dos encuestas a los estudiantes, una referida a la valoración de la experiencia piloto y otra cuyo objetivo era evaluar el trabajo realizado al interior de cada grupo, aunado a otras actividades evaluadas como la aplicación del cuestionario gamificado a través de *Kahoot!* se pudo determinar que el estudio de casos facilita que los estudiantes, a través del intercambio de ideas antes y durante la sesión de clases y el análisis deductivo de un supuesto de hecho real, adquieran conocimientos o contenidos teóricos básicos sobre un tema, como por ejemplo el consentimiento.

Además, se pudo determinar que el juego de roles aporta al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo al requerir de los estudiantes que identifiquen el problema esencial del caso planteado y planteen argumentos que tengan en cuenta no solo conceptos e instituciones, sino también el impacto que puede tener esa toma de decisiones en el debate con una contraparte y en la persona que es juzgada en un proceso penal.

Finalmente, se halló que el tiempo disponible tanto para el desarrollo de estas metodologías por parte del docente como para el cumplimiento de las actividades por parte de los estudiantes constituye el principal factor que incide sobre el éxito del trabajo colaborativo.

CAPÍTULO I. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Toda propuesta educativa que se encuentre referida a los procesos de enseñanza – aprendizaje, independientemente de los actores en los que se pretenda incidir – esto es, el docente o el estudiante – debe tener como punto de partida la forma cómo se ordena o se decide el quehacer educativo en un contexto determinado. Es decir, ningún proyecto de innovación, que suele formularse en un contexto microcurricular, puede llevarse a cabo de espaldas a lo que el sistema educativo, correctamente diseñado, tiene pensado para la formación universitaria, esto es, para la universidad formadora. Con ello, se busca evitar que exista un divorcio o disociación entre la puesta en práctica y la toma de decisiones previa por parte de una institución educativa en la que se insertan los actores.

Por ello, es necesario desarrollar qué es lo que ese sistema, en el que se inserta el curso a innovar, exige como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Ello requiere no solo acudir al proyecto educativo de la institución en la que se inserta la referida propuesta de innovación, sino también a la política educativa que esta y toda universidad debe perseguir a partir de los lineamientos que el Estado establece.

1.1. Caracterización del contexto universitario

1.1.1. El fin social de la universidad

Como habrá oportunidad de desarrollar con posterioridad, el problema que pretende abordar la propuesta de innovación docente está relacionado con una disociación o falta de congruencia entre los objetivos del curso y la práctica docente o acciones tendentes a facilitar o lograr estos objetivos (Himmel, 2003, p. 201). No obstante, el problema identificado va más allá – o más atrás, si se quiere – ya que tiene que ver con la distancia existente entre la propia idea de universidad o de formación universitaria – a nivel macro – y la ejecución de esa idea – a un nivel micro.

Esto supone discutir sobre el rol que debe cumplir o perseguir la enseñanza universitaria y, por ende, la propia universidad. Si bien ello implica reflexionar sobre la idea de universidad, lo cual podría suponer una tarea ardua e, incluso, sin posibilidad de llegar a una conclusión; se trata de un esfuerzo que debe emprenderse dado que esta idea condicionará el quehacer educativo. Lo que se hace al interior de una universidad debe responder a un objetivo, debe

tener un por qué; de lo contrario, como señala Alfonso, la universidad solo *hará que hace*, realizando investigaciones que en el fondo no lo son o no contribuyen al desarrollo del país (2016, p. 8), esto es, se convertirá en una mera pantalla de un proyecto completamente distinto al que se emprende en la realidad. Y, aun cuando se señale que existen diferentes ideas de universidad, en realidad aquí se sostiene que lo que existen son diferentes modos de realizar una única idea. En ese sentido, de los diferentes enfoques que pueden existir sobre la universidad, aquí se adopta uno que toma como punto de partida la institucionalidad de la universidad y su reconocimiento y aprehensión por parte del Estado peruano.

Así, la Constitución Política del Perú, como norma suprema que establece los principios y derechos que rigen la sociedad y, por lo tanto, marca la pauta de la labor del Estado – orientada hacia la defensa y protección de libertades según el artículo 1 – establece como fines de la educación universitaria la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica.

A partir de este reconocimiento constitucional, que no es una cuestión baladí puesto que estamos frente a la inclusión de la universidad dentro de aquellas reglas e instituciones que la sociedad entiende como válidas e indispensables y que sujetan tanto a individuos como al propio Estado, se puede concluir que tanto los fines como el vehículo para lograrlo – la universidad – deben tener una transcendencia para la sociedad, una importancia tal que justifique que el Estado, en aras de su consecución, pueda incidir restringiendo libertades – por ejemplo, la libertad de empresa que se encuentra detrás de aquellas universidades de iniciativa privada –, o que justifique que el Estado deba destinar recursos públicos en el caso de la creación y mantenimiento de universidades públicas o deje de percibir determinados ingresos a través de las exoneraciones tributarias.

En ese sentido, se debe señalar que la universidad y, por tanto, la formación universitaria tiene una orientación política, entendida esta como la discusión de la cosa pública, dado que “el ser humano actúa de forma dinámica dentro de una sociedad con el fin de incidir en ella, transformarla y determinarla, conforme a un acuerdo social consignado en la Constitución Política” (Avendaño-Castro & Parada-Trujillo, 2013, p. 164). Como señala Flores, a partir del modelo constitucional mexicano, la formación de profesionales y, con mayor precisión, de abogados, debe estar orientada a la formación de ciudadanos con conciencia crítica y democrática, que cuenten con criterio e información sobre la materia jurídica (Flores, 2005, p. 126).

En consecuencia, más allá de las diferentes orientaciones que pueda tener una universidad – y que son las reconocidas en el primer párrafo del artículo 18 de la Constitución – lo relevante y fundamental como idea de universidad – por lo menos desde un enfoque constitucional o institucional – es que a través aquellas el estudiante y, luego, el profesional o egresado de una institución universitaria esté en capacidad de participar del debate público, de comprometerse con la situación de su país, de mirar, analizar, estudiar e incidir desde los diferentes enfoques prácticos en la sociedad y en sus problemas (Flores, 2005, p. 127)

1.1.2. La formación por competencias en el contexto social

Este enfoque permite poner en contexto – adecuado – la formación por competencias como modelo curricular adoptado por una universidad privada de Lima. Este modelo “permite formar profesionales capaces de manejar la complejidad de las situaciones en las cuales deberán intervenir y hacer frente, de manera autónoma y responsable, en los contextos sociolaborales donde deberán desempeñarse” (PUCP, s.f., p. 18). Este modelo también se encuentra reflejado en el proyecto formativo de la su Facultad de Derecho, que señala que este debe “conducir al estudiante a construir las competencias que le permitirán desempeñarse en su profesión” (Facultad de Derecho de la PUCP, 2017, p. 10).

Ahora bien, si se tiene en cuenta la idea de universidad que se ha esbozado previamente, entonces se puede concluir que el modelo de formación por competencia no se justifica por la mera inserción en el mercado laboral – lo que podría abrir la puerta a reducir la formación a aquello que el “mercado” demanda, sin antes preguntarse ¿qué mercado? – sino únicamente en la necesidad de dotar de las herramientas y capacidades suficientes que el estudiante pueda enfocarse en los problemas de la sociedad. En ese sentido, Alfonso advierte que “la preocupación habitual de los administradores de estas universidades es satisfacer las demandas del mercado sin pensar necesariamente en las necesidades reales del país, que no es lo mismo” (2016, p. 8), lo que conllevaría a dotar a la formación universitaria de un carácter meramente instrumental en aras de una aparente profesionalización o especialización, obviando así el conocimiento y la orientación crítica hacia el estado actual de las cosas, hacia la sociedad en sí como característica diferenciadora del estudiante universitario (Alfonso, 2016, p. 11). Esta visión conllevaría a afirmar que “los sistemas educativos están diseñados, casi a la perfección, para gestar tecnócratas y autómatas capaces de desenvolverse en este mundo de competencia despiadada” (Anzalone, 2020, p. 166). No obstante, visto desde el punto de vista del alineamiento curricular, no puede perderse de vista que la formación en la universidad privada en la que aplicará el proyecto de innovación se orienta al desarrollo de competencias, desde una perspectiva integral, de personas

reflexivas, críticas y solventes, que dominen los requerimientos profesionales de sus disciplinas y que, con sentido ético, demuestren responsabilidad y pertinencia en sus desempeños o actuaciones frente a diversas situaciones vinculadas a su ejercicio profesional. (PUCP, s.f., p. 18)

Esta formación, además, toma en cuenta “los intereses, experiencias y necesidades de las personas al ofrecerles la oportunidad de compartir diferentes perspectivas y experiencias personales y estimula la participación de los estudiantes en la vida de la comunidad universitaria para que contribuyan a mejorarla” (PUCP, s.f. p. 18), lo que supone dotar a los estudiantes de un conjunto de competencias y habilidades integrales que le permitan aproximarse y valorar al ser humano, un ser humano que participa e interviene en sociedad y que, por lo tanto, es afectado por las diferentes relaciones que se dan en los distintos círculos sociales y que, en consecuencia, necesita dotar de soluciones a los distintos problemas a efectos de lograr una participación efectiva y trascendente.

En ese sentido, la competencia se definirá como “la capacidad de desempeñarse en contexto haciendo uso de saberes de distinta naturaleza –conceptuales, procedimentales y actitudinales” (Facultad de Derecho de la PUCP, 2017, p. 9). Por ende, ser *competente* en la práctica profesional implicará desarrollar el pensamiento crítico para evaluar, intuir, debatir, sustentar, opinar, decidir y discutir (Argandoña et al., 2019, p. 9). Con todo ello se puede concluir que

la Universidad, entendida como estructura didáctica de orden superior, no solamente tiene la función de otorgar títulos académicos y profesionales jurídicamente reconocidos, ya que el fin primordial de la Universidad consiste en ser capaz de ofrecer una formación crítica global, idónea para comprender el sentido y el valor de una disciplina concreta, pero con todo lo demás. (Anzalone, 2020, p. 189)

En consecuencia, no solo deben alinearse tanto los resultados de aprendizaje como la evaluación del aprendizaje y el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que este triángulo debe estar alineado con este fin “supremo” de universidad. Lo que se quiere, lo que se enseña, el cómo se enseña y el cómo se evalúa deben responder, siempre, a una finalidad, a una idea que sirva de guía, límite y justificación y que, además, dote de contenido al quehacer educativo.

1.1.3. La formación del estudiante de Derecho en una universidad privada de Lima

La forma cómo la universidad privada de Lima realiza este objetivo en la formación universitaria es a través de un itinerario formativo compuesto de dos etapas: los Estudios Generales y los estudios de especialidad. Así, la formación de los futuros abogados empieza por los Estudios Generales Letras, que tienen como objetivo no solo servir de transición entre la vida escolar y la universitaria, sino también promover el desarrollo de competencias genéricas y ampliar la forma como el estudiante comprende el mundo y la sociedad (PUCP, s.f., p. 19).

Esta formación inicial implica un trabajo multidisciplinario e interdisciplinario de estudio y análisis de la realidad nacional y el contexto internacional en el que, posteriormente, se insertará la formación profesional. Con ello, se muestra a los estudiantes no solo la importancia de los saberes previos para sus respectivas carreras, sino también la importancia de interrelacionarse con otras especialidades con las que, en apariencia, no podría haber una relación tan clara de afinidad, tanto desde el punto de vista de las personas como de las distintas materias que se estudian (Boza Dibós & Del Mastro Puccio, 2009, p. 205).

La organización de los Estudios Generales tiene, además, una cierta flexibilidad propia de la necesidad de dotar a los estudiantes de cierta formación básica, pero, a la vez, permitir que puedan encaminar su formación general hacia áreas específicas con las que se sientan más identificados, alimentando así también su interés por el estudio de determinadas problemáticas propias de la sociedad en la que se desenvolverán profesionalmente. De esta manera, se busca que el estudiante adquiera no solo conocimientos, sino también habilidades, valores y actitudes “necesarios para alcanzar una formación sólida y de base multidisciplinaria” (PUCP, s.f., p. 19).

Para ello es necesario tener en cuenta las competencias genéricas previstas por la institución, las mismas que, si bien “se desarrollan de manera explícita y transversal en todos los planes de estudio, sin diferenciación de disciplinas o carreras” (PUCP, s.f., p. 32), son promovidas especialmente en la formación de los Estudios Generales: aprendizaje autónomo y adaptabilidad; ética, ciudadanía y conciencia ambiental; investigación, creación e innovación; pensamiento crítico; habilidades colaborativas y comunicación eficaz: oral, escrita y no verbal (PUCP, s.f., p. 33).

Luego de ello, el estudiante continuará su formación en la Facultad de Derecho, la misma que se encuentra estructurada u organizada a partir de los ejes temáticos o áreas sobre los cuales se ha elaborado el Plan de Estudios. Entre estas se encuentra el área de derecho penal, integrada por los cursos de Instituciones del Derecho Sancionador, Teoría del Delito, Delitos

contra la vida, el cuerpo, la salud, el honor, el patrimonio y la libertad, Delitos contra la administración pública y Derecho penal económico, además de los cursos electivos.

De manera coherente con el modelo curricular adoptado por esta universidad, la Facultad de Derecho ha definido tres principios formativos: la excelencia académica, la formación en valores y el pensamiento crítico, los cuales deberían manifestarse en las tres áreas de desempeño profesional identificadas como parte del perfil de egreso: asesoría y consultoría; patrocinio, prevención y resolución de conflictos; y desarrollo de investigación en el campo jurídico. Estos principios y desempeños deben integrarse con las competencias tanto genéricas como específicas y, posteriormente, deben expresarse en un nivel microcurricular en el desarrollo de la práctica docente en cada uno de los cursos que integran el plan de estudios. Es en este nivel donde el docente actúa como mediador entre el currículo y el aprendizaje, como vehículo entre la idea de universidad que se quiere transmitir y lo que finalmente llega hasta el estudiante.

Tener en cuenta este diseño curricular es de vital importancia ya que permite hablar de una formación integral que debe ser puesta de manifiesto en el diseño de las prácticas docentes en cada uno de los cursos y que, además, debe ser puesto de manifiesto a los estudiantes para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje – que deben enmarcarse también en el cumplimiento de estos propósitos. Así, la Facultad de Derecho contempla seis competencias específicas: marco ético de la profesión, excelencia académica, relación con el entorno profesional, lógica jurídica, paradigma del Estado Constitucional de Derecho y cumplimiento o desarrollo de tareas.

Estas competencias no son más que concreciones de los principios formativos ya enunciados; por lo tanto, el diseño de cada uno de los cursos debería apuntar al cumplimiento de todas estas competencias – con predominancia de alguna de ellas – ya que solo así se puede lograr una formación integral en cada área del conocimiento. Ello, además, se desprende de la esencia de cada una de las áreas del Derecho. Así, en el desarrollo del derecho penal cabe cuestionarse si acaso cada una de las asignaturas que componen esta área no deberían contribuir, por sí solas, a un desarrollo ético del profesional, con altos estándares académicos que le permitan luego desempeñarse en los distintos ámbitos profesionales en el desarrollo de problemas del día a día, para lo cual se requiere un razonamiento lógico que permita la elaboración de conclusiones o soluciones coherentes con el modelo de Estado.

En ese sentido, nuevamente el modelo educativo de la universidad privada de Lima pone el énfasis y la centralidad en el estudiante, en este caso, en el futuro abogado, quien

“experimenta prácticas o situaciones reales como parte de su formación” (PUCP, s.f., p. 30), para lo cual “los contenidos de los cursos se establecen sobre la base de sus necesidades, intereses y expectativas, así como del momento vital en que se encuentran y de situaciones concretas que afrontará en el ámbito laboral” (PUCP, s.f., p. 30). En esa línea, la formación del estudiante de derecho debe estar encaminada hacia el ejercicio y reforzamiento de su autonomía y ciudadanía a partir a partir del desarrollo de diversas competencias que le permiten de manera conjunta, precisamente, aprender con y para su entorno (PUCP, s.f., p. 30).

Para ello es que se estructura una formación general o básica – los Estudios Generales – que acerca al estudiante a los principales problemas de la sociedad en la que se desenvuelve y en la que incidirá como profesional, y que, por lo tanto, aparecen como más palpables y visibles, y que además son abordados de manera interdisciplinaria. Ello, luego, debería servir para aproximarse de manera integral a los problemas que pretender abordar el Derecho, y con ello no perder de vista la utilidad que este tiene para, precisamente, incidir en la realidad social peruana.

1.2. Indagación de la problemática

1.2.1. La “aparente” disputa entre los enfoques teóricos y prácticos

Durante la práctica docente en la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima – y, antes, durante la formación como estudiante en la misma facultad – se ha advertido que existe un distanciamiento entre el nivel macrocurricular – que, como se ha puesto de manifiesto, es coherente con la orientación política de la educación – y el nivel microcurricular, donde se despliega el triángulo del alineamiento curricular. Como consecuencia de ello, se aprecia una formación que se debate entre lo pragmático – el llamado bárbaro especialista – o lo eminentemente dogmático – aquel a quien “no le interesa saber cómo son las cosas realmente” (Alfonso, 2016, p. 14).

Esta “dualidad” de caminos no solo forma parte del debate que se da en el contexto del diseño y planificación de los cursos, sino que es un reflejo del perfil o la orientación investigadora que desarrolla la universidad y las demandas del mercado, un mercado que exige no conocer el qué, sino el cómo; que no necesita, por ejemplo, que los profesionales del Derecho conozcan la evolución y estado actual de la teoría del delito, sus instituciones y debate en torno a estas, sino únicamente un conocimiento instrumental, accesorio y restringido a lo mínimo necesario que exigiría la casuística y la práctica judicial. Con ello, se comprueba que

Lo que sucede en esta actual crisis universitaria es que solo se prepara a este técnico más especializado, y queda fuera de su formación el conocimiento de las ideas y creencias de su tiempo una actitud crítica respecto del mismo, que no lo diferencia como universitario del hombre de la calle (Alfonso, 2016, p. 11).

Como se ha señalado, esta problemática, trasladada al ámbito de la enseñanza del derecho penal, permite advertir dos “corrientes”, una que aboga por una enseñanza eminentemente práctica, en completa oposición a otra que procura una formación altamente especializada y teórica. Sin embargo, este reduccionismo de la teoría realizada por los que se pueden denominar pragmáticos se encuentra parcialmente justificado por la práctica de aquellos que se decantan por un abordaje dogmático de las asignaturas.

En esa línea, Pérez Lledó destaca que la formación del estudiante en Derecho oscila entre la “mala teoría” y la “mala práctica”, debiendo entenderse por la primera aquella “que discute sobre interpretaciones y elabora conceptos y clasificaciones sin tener en cuenta y/o sin mostrar al estudiante las consecuencias jurídico-prácticas, sociales y político-morales a que conduciría defender una interpretación distinta o una elaboración conceptual alternativa” (2007, p. 100); mientras que en el otro extremo la actividad docente se centra en “los aspectos menores”, en los detalles procedimentales o rutinarios, en el día a día, como por ejemplo en la redacción de un escrito (2007, p. 98) .

La consecuencia principal de esta dicotomía sería una formación anclada en el formalismo, en donde se cultiva una idea de Derecho avalorativo, acrítico, altamente determinado y cerrado a la dimensión social, que termina por convertir al profesional en Derecho en un autómatas y lo incapacita “para un ejercicio profesional más activo, para emprender con autoconfianza la tarea de una elaboración argumentativa del Derecho que desemboque en mejores éxitos prácticos” (Pérez Lledó, 2007, p. 97). Esta situación también ha sido advertida por el Proyecto Tuning, al señalar la presencia de una tendencia conservadora en la enseñanza del derecho, basada en “una metodología de asimilación acrítica de proposiciones teóricas o memorización de normas jurídicas” (Beneitone et al., 2007, p. 110).

Así, los materiales de lectura que se suelen utilizar en los cursos de derecho penal – en especial, en el curso de Teoría del Delito – están llenos tanto de lecturas que contienen las largas discusiones teóricas que se tienen sobre temas como la naturaleza jurídica del error de comprensión culturalmente condicionado, del concepto de imputación objetiva o del contenido del dolo, así como de ejemplos hipotéticos de difícil o imposible correlato en la realidad – por

ejemplo, es recurrente mencionar el caso del tío rico, cuyo sobrino decide comprarle un pasaje de avión con la intención de que este sea impactado por un rayo durante su trayecto y, de esta manera, poder heredarlo. Y, si no fuera ese el caso, se tratan de supuestos de hecho que corresponden a una realidad distinta – fundamentalmente, son casos sucedidos en Alemania o, incluso, en Prusia. Ejemplos o casos que, además, buscan llevar al extremo un determinado planteamiento o teoría para probar su aplicabilidad tanto por la misma doctrina como por los estudiantes en el proceso de evaluación.

Esto se puede apreciar en los propios textos que son material de consulta en el curso de Teoría del Delito: los manuales de Derecho Penal, Parte General de Claus Roxin o de Günther Jakobs. Así, por ejemplo, Roxin, al explicar el error del tipo, señala que

quien p.ej. no se da cuenta de que el supuesto espantapájaros sobre el que dispara es una persona no actúa con dolo. A quien en cambio duda de si tiene delante de sí una persona o un espantapájaros, pero se aventura (lo deja al azar), y dispara a pesar de todo, se le castiga por delito doloso según el §212, si el objeto era una persona y resulta muerta (Roxin, 1997, p. 458).

Este tipo de ejemplos son luego replicados durante clase, buscando explicar el concepto de error de tipo a través del clásico ejemplo también planteado por Roxin del cazador que dispara a una persona creyendo que es un animal de caza (Rodríguez, 2021), o a través del ejemplo de la persona que patea a un indigente pensando que es una bolsa de basura (Rodríguez, 2022), como se puede apreciar de las grabaciones de las sesiones del curso llevadas a cabo en los ciclos 2021-1 y 2022-1, respectivamente.

Estos casos de manual, además, aun cuando puedan provenir de la casuística de un momento y contexto determinado, con el paso del tiempo han permitido advertir determinados matices o variantes que han ido pasando a un segundo plano (Silva Sánchez & Sánchez-Ostiz, 2011, p. 59), por lo que su empleo caería cada vez más en desuso.

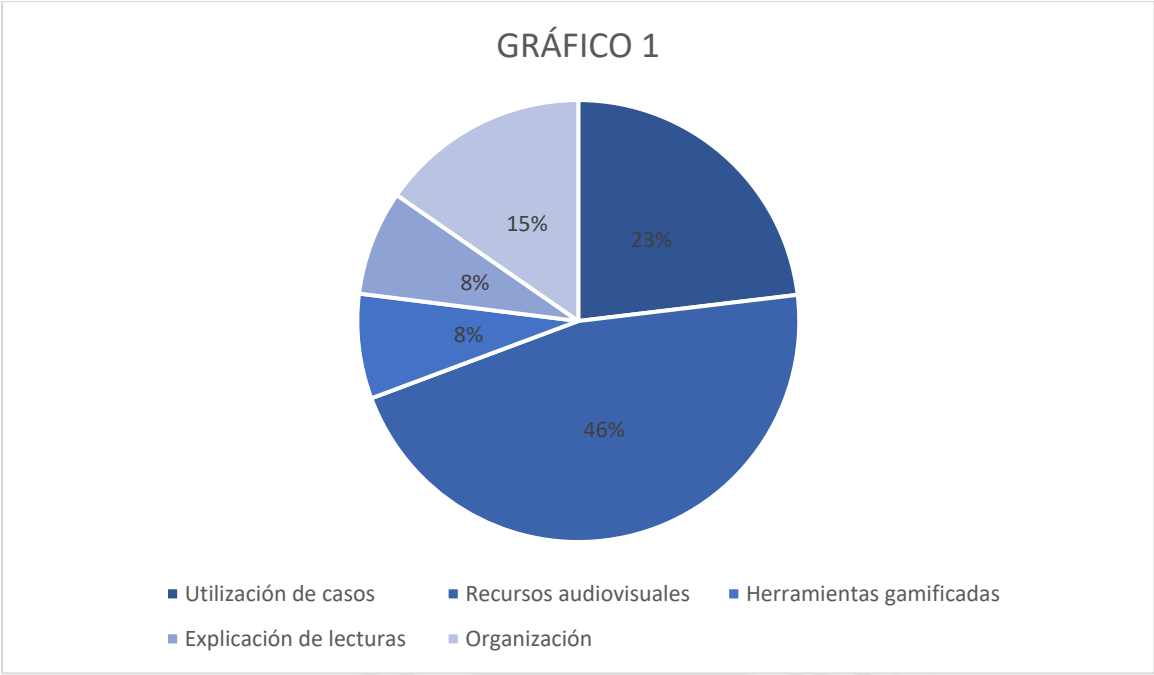
Aunado a ello, de la revisión del sílabo del curso correspondiente al ciclo 2021-1 se aprecia que, si bien se resalta el carácter teórico del curso, “se incluye también el análisis de diferentes supuestos prácticos y la jurisprudencia más relevante sobre los tópicos que se estudiarán”. No obstante, el propio sílabo no permite apreciar cómo se hace este abordaje de supuestos prácticos y de la jurisprudencia, así como tampoco se desarrollan contenidos procedimentales que permitan a los estudiantes estar en la capacidad de desarrollar un caso práctico. Más aun, del análisis del sílabo se aprecia que este no diferencia ni precisa los contenidos

conceptuales, procedimentales o actitudinales a desarrollar, lo cual no es coherente con el modelo de formación por competencias.

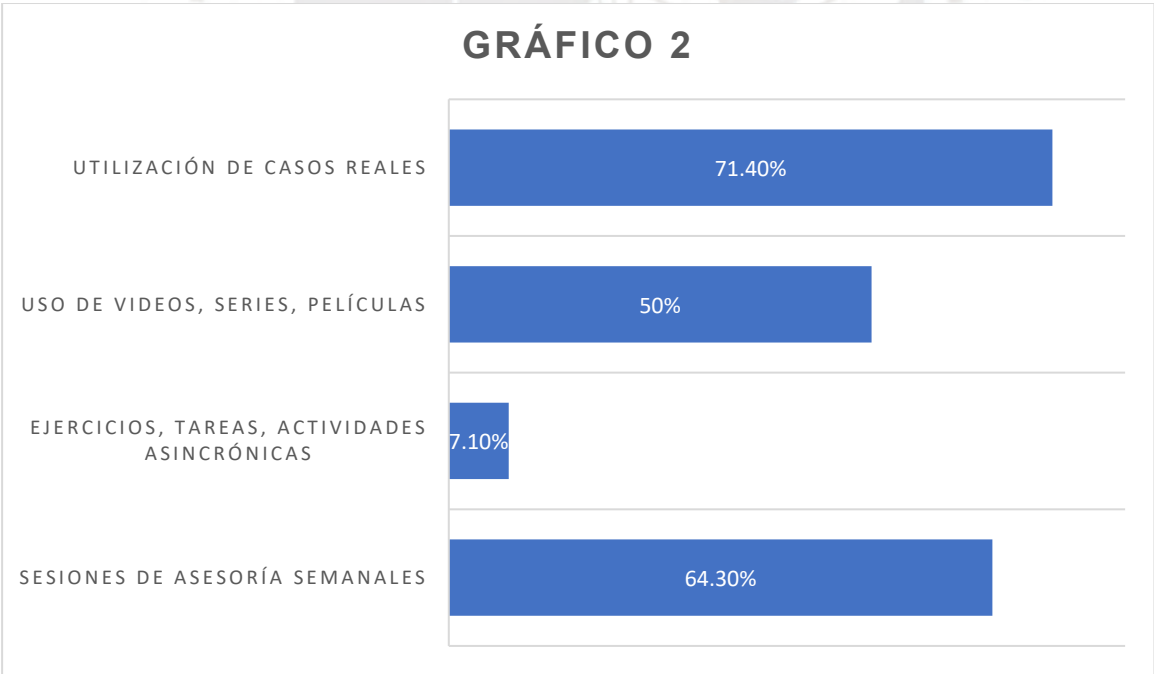
Asimismo, si se presta atención al cronograma de actividades – que durante la pandemia se presenta de manera adicional al sílabo del curso - junto con los contenidos del curso y una metodología basada en la “mala teoría” identificada por Pérez Lledó, se puede llegar a la conclusión de que culminar de manera adecuada con el programa del curso es una labor casi utópica, ya que en cada sesión del curso – de 90 minutos de duración – se aborda un tema y, excepcionalmente, se utilizan dos sesiones para un tema – por ejemplo, el comportamiento de riesgo. Esto genera dudas sobre cómo los estudiantes reciben la información sobre los diferentes criterios que deben tenerse en cuenta para determinar un comportamiento de riesgo y, además, cómo aplican estos criterios a casos concretos, verificando así la capacidad de rendimiento de estos conceptos en su desarrollo social y profesional.

Así, no solo los contenidos que deben abordarse en el tema comportamiento de riesgo son amplios, sino que, a pesar de que el perfil del egresado contempla una serie de desempeños profesionales, los ejemplos y casos que se emplean en clase suelen estar planteados desde la perspectiva de una única persona, de un tercero observador, lo que impide que se vinculen los contenidos del curso con el futuro desarrollo profesional.

Esta lectura se corrobora con la información recogida de los propios estudiantes del curso Teoría del Delito. Durante el ciclo 2021-1, se aplicó una encuesta en la que se incluyó la pregunta “¿qué herramientas esperarías que un profesor utilice para mejorar el aprendizaje?”. Se trató de una pregunta abierta, por lo que las respuestas han sido tabuladas y organizadas en cuatro categorías: utilización de casos, recursos audiovisuales, explicación de lecturas y organización. Dentro de la categoría utilización de casos se incluyeron las respuestas “presentación de casos reales para afianzar la teoría”, “relacionarlo con películas o casos interesantes de la vida real”, “uso de gráficos y ejemplos claros”.

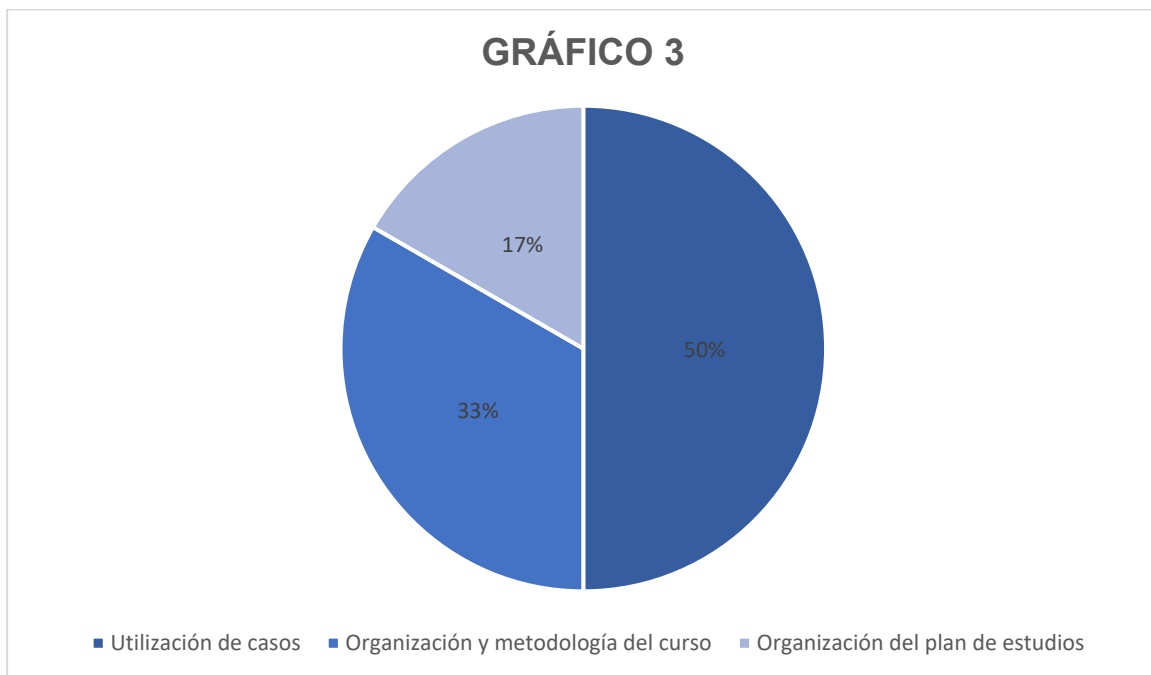


Asimismo, ante la pregunta “¿de qué manera crees que el profesor podría apoyar el proceso de aprendizaje?”, un 71,4% de los estudiantes señaló la utilización de casos reales, junto con el empleo de videos, series o películas (50%).



De igual manera, en el ciclo académico 2022-1, una encuesta similar fue aplicada entre los estudiantes del mismo curso. Así, ante la pregunta “¿cómo crees que se podría incrementar el interés de los estudiantes en el derecho penal?”, se obtuvieron diferentes respuestas que

han sido reagrupadas en tres categorías: utilización de casos, organización y metodología del curso, y organización del plan de estudios. Algunas de las respuestas correspondientes a la primera categoría son las siguientes: “con menos teoría o, en todo caso, una clase más práctica para saber cómo se aplica la teoría”, “con la resolución de casos”, “con una conexión de la teoría con casos reales de interés y la introducción de casos para resolver”, “con la enseñanza teórica y la puesta en práctica con casos”.



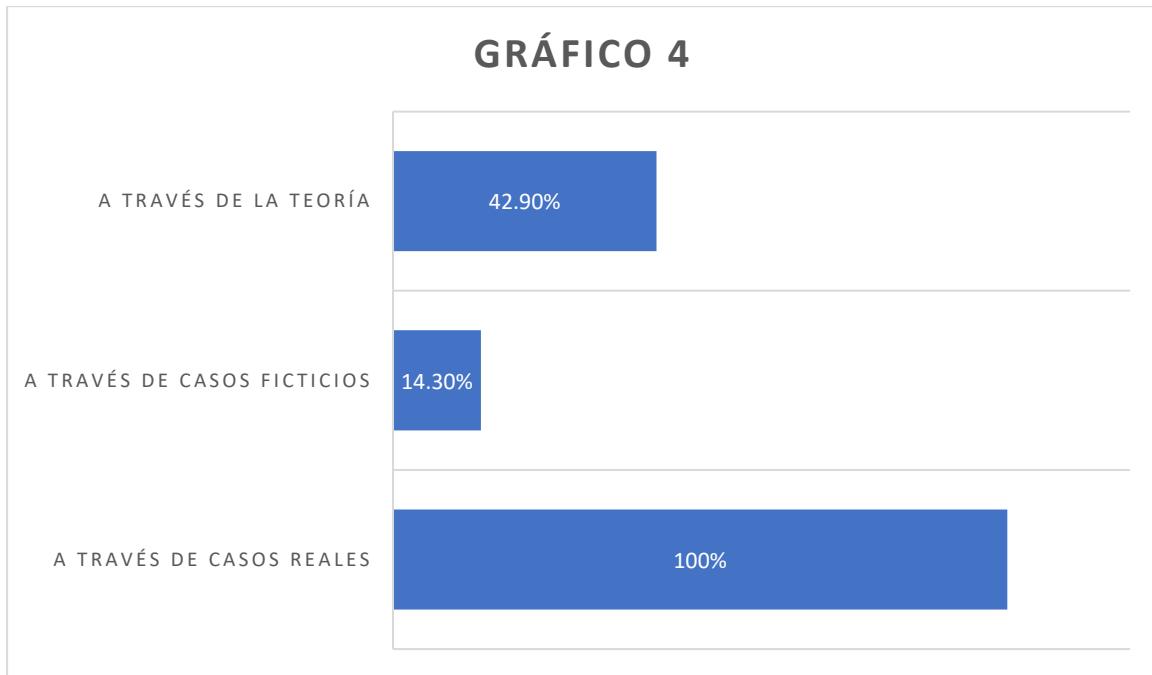
Son particularmente interesantes las respuestas obtenidas por dos estudiantes, ya que ponen de manifiesto la necesidad de realizar el objetivo o idea de universidad y, en particular, del modelo educativo que la universidad en particular defiende a través de los cursos de derecho penal. Así, un estudiante señaló:

En lo personal, mi interés incrementaría si no solo se enfoca el curso en lo teórico (lo cual se puede encontrar en fuentes por internet o libros), sino que se enseñe cómo resolver un caso práctico, porque finalmente quienes deseamos seguir con esta rama del derecho, lo haremos atendiendo casos reales, planteando defensas y, posteriormente, enfrentándonos en un juicio. Sin embargo, siento que el curso dictado por la Facultad de alguna manera carece de este último enfoque, solo se concentra en la teoría y los conceptos

En otro caso, se consignó como respuesta la siguiente:

Realizando dinámicas, por ejemplo, propiciando espacios en que los estudiantes puedan reunirse presencialmente fuera del horario de clase para grabar situaciones ficticias relacionadas al derecho penal y luego realizar una reflexión según lo visto en clase.

Finalmente, ante la pregunta “¿cuál consideras que es la mejor forma de aprender derecho penal?”, el 100% de encuestados (14 estudiantes) señaló como propuesta la utilización de casos reales.



1.2.2. Fin de la universidad y enseñanza del Derecho Penal

Hasta el momento, se aprecia que hay una necesidad latente de los estudiantes de conectar su formación académica y profesional con el entorno que los rodea. No obstante, la forma cómo se suele dar el proceso de enseñanza-aprendizaje busca privilegiar que el alumno alcance la competencia excelencia académica – que tiene como uno de sus criterios el conocer la doctrina nacional e internacional más relevante. En consecuencia, el problema surge cuando el docente no actúa como mediador y, por lo tanto, no muestra cómo esta excelencia académica debe ser puesta al servicio no solo de la ética, sino también del Estado Constitucional y, por ende, de la sociedad, dando respuestas lógicas y ponderadas a problemas propios de nuestro sistema jurídico y trascendentes (Boza Dibós & Del Mastro Puccio, 2009, p. 195).

En ese sentido, incluso cuando el profesor diseña sus propios ejemplos o elabora casos que serán objeto de evaluación, enfocado en complejizar las situaciones que serán presentadas al alumno, termina enfrentando a los estudiantes a supuestos de hecho de imposible realización. Por lo tanto, el mensaje que se transmite lleva consigo una nota de divorcio entre lo que se analiza en clase y lo que finalmente será necesario en el desempeño profesional. Con ello, se olvida que

En el caso del derecho, es imperativo enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos para que puedan no sólo analizar críticamente cualquier ley o decisión judicial sino también buscar y encontrar soluciones a los problemas que se les presentarán en la vida profesional, así como planear posibles alternativas, escenarios y estrategias. (Flores, 2005, p. 130)

De esta manera, las tareas o situaciones que se ponen frente a los alumnos para que las analicen y las resuelvan da como resultado una desviación del currículo en su camino hacia el destinatario del proceso de aprendizaje. Es aquí donde se evidencia la necesidad de un cambio, la necesidad de una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje que recupere el verdadero sentido del quehacer teórico e investigador a la luz de la idea de universidad: reflexionar y aportar soluciones a la problemática de una determinada sociedad. Como señala Anzalone, no se puede seguir por una senda en la que no se procure el desarrollo de “actitudes problematizadoras, reflexivas”, en la que se procura solo un presunto dominio de utilidades y no la formación sólida de los estudiantes como personas (2020, p. 167).

Así, de la revisión de la información que se encuentra en la plataforma *Paideia* correspondiente al curso Teoría del Delito durante el ciclo 2020-1 se aprecia que, durante la semana 8, se abordó el tema error de tipo. Para ello, como actividad asíncrona se elaboró un foro con casos a los que los estudiantes debían responder. Uno de esos casos fue planteado de la siguiente manera:

“2. Alonso acaba de terminar con Karen, después de sacarle la vuelta. Ella se entera de lo sucedido y jura vengarse. Para ello, sabiendo que Alonso era sumamente alérgico al maní y que un bocado era idóneo para ocasionarle la muerte, le recomienda a Sofía, la nueva novia de Alonso, que le preparase un estofado de carne y que le pusiera mucho maní en polvo, pues le dice que era el plato preferido de éste. Sofía muy emocionada le da a su novio lo que le había preparado, sin embargo, le ocasiona un shock alérgico. Alonso finalmente muere”.

De lo dicho hasta el momento, se tiene que el problema para alcanzar el alineamiento curricular se encuentra tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje – cómo se enseña – así como en la evaluación del aprendizaje. El alumno debe conocer y comprender que una alta formación teórica es necesaria, pero que el objetivo de esta formación no es satisfacer motivaciones de índole intelectual del docente o del alumno – estas motivaciones, según el estudio realizado por Schleef, estaban presentes en el 75% de los alumnos que decidieron seguir la carrera de Derecho (2000, p. 159). Por el contrario, se trata de una formación académica que debe ser puesta al servicio de la justicia, al servicio del Estado Constitucional con independencia de los distintos desempeños profesionales que se tengan posteriormente. Los estudiantes, entonces, deben comprender que los conceptos e instituciones que se estudian sirven para la solución de los conflictos que suceden en la realidad, y es responsabilidad del docente transmitir esta idea (Serna de la Garza, 2005, p. 167).

No puede perderse de vista que, como señala Böhmer, la enseñanza del derecho depende de la concepción del derecho, las formas de enseñarlo y los objetivos de la enseñanza, por lo que “no es posible reducir la enseñanza del derecho a la dogmática o sistemática jurídica ni a una concepción positivista del derecho vigente o formalmente válido, sino que por el contrario debemos enseñar las diferentes partes tanto de la ciencia jurídica como de la práctica profesional y las distintas concepciones —y/o construcciones— del derecho” (Flores, 2005, p. 126).

Es necesario tener en cuenta lo desarrollado previamente sobre la idea de universidad y, con ello, de educación, una educación que “permite al hombre tomar conciencia de sus propios juicios, de sus propias ideas, desarrollándolos, expresándolos y sometiéndolos a diálogo crítico” (Anzalone, 2020, p. 190). Ello solo se puede lograr a través del desarrollo de la capacidad crítica y analítica, entendida como “la participación activa en la vida comunitaria” de acuerdo con determinados valores propios de un Estado Constitucional (Anzalone, 2020, p. 169).

1.2.3. El pensamiento crítico en la formación del futuro abogado

De lo señalado hasta el momento es posible concluir que la esencia de la formación del abogado radica en el manejo del Derecho como herramienta social, como instrumento puesto al cumplimiento de determinados fines – los propios de una sociedad democrática. Ello requiere, necesariamente, que el futuro profesional – ahora estudiante – asuma la responsabilidad moral por el uso de dicha herramienta, esto es, “que busque activamente la

justicia (que vaya “tras la justicia”) a través (y dentro de los amplios límites) del Derecho” (Pérez Lledó, 2007, p. 108). Para lograrlo es necesaria una educación crítica, constructiva y abiertamente valorativa que permita el análisis y discusión de la realidad social y su transformación a través del Derecho en contraposición a “la imagen de neutralidad valorativa que del discurso jurídico y del trabajo del jurista ofrece la dogmática” (Pérez Lledó, 2007, pp. 104-105).

En suma, no se puede concebir la enseñanza del Derecho sin el desarrollo del pensamiento crítico. Como se ha señalado, esta es una competencia genérica que se encuentra contenida en el modelo educativo de la universidad privada en la que se incidirá, y busca verificar que el estudiante “evalúa situaciones y hechos, desde diversos puntos de vista, considerando las evidencias para analizar la solidez de la información y deducir, a partir de este proceso, consecuencias en base a un juicio reflexivo” (PUCP, s.f., p. 33).

El pensamiento crítico ha sido definido por Facione como un juicio intencional y autorregulado que resulta en el análisis, interpretación, evaluación y explicación de los contenidos (2011, p. 26). Se trata, así, de un pensamiento explícito, con propósito, que se desarrolla de manera colaborativa (Facione, 2011, p. 4) y que se centra en la forma cómo las personas se aproximan al problema que subyace a una situación para tomar decisiones de manera reflexiva (Facione, 2011, p. 10).

Así, se busca que los estudiantes se apropien de los principios y conceptos básicos que componen la asignatura, que internalicen los conceptos y luego los apliquen a situaciones que les permitan entender el valor de aquellos, evaluándose a sí mismos en la aproximación al problema (Elder & Paul, 2008, p. 32). De esta manera, se contribuye a los fines de una educación liberal que enseña a pensar por uno mismo pero en colaboración con los demás, libres de todo argumento de autoridad – principalmente proveniente de los docentes – a partir del desarrollo de la capacidad para cuestionar, preguntar y disentir (Facione, 2011, p. 22).

Ello, en la enseñanza del Derecho, es imprescindible toda vez que esta rama del conocimiento no puede ser concebida o asimilada como una verdad absoluta, externa al sujeto que la estudia y que, por lo tanto, es fácilmente aprehensible en su estado puro (Gómez Francisco et al., 2019, p. 52). Por el contrario, es necesario el desarrollo de la capacidad para problematizar (Gómez Francisco et al., 2019, p. 39), el ejercicio del derecho a pensar lo que se dice y lo que se hace (Anzalone, 2020, p. 186) a efectos de poder desenvolverse en el tratamiento de problemas o desafíos presentes en sociedad, así como para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad humana (Anzalone, 2020, p. 177).

Una formación de este tipo es necesaria en un contexto como el nuestro en el que la enseñanza del Derecho se centra lo formal, en lo conceptual y no en lo valorativo, con la consecuencia no mostrar a los estudiantes “en la realidad, cómo se usan estas instituciones, de modo que se pueda notar, en función de su finalidad y de esa realidad, qué es un buen uso y un mal uso de dicha institución, o cuál es una buena interpretación y cuál es una mala interpretación de la misma” (Del Mastro Puccio, 2018, p. 490).

En suma, el abogado que debe ser formado en una sociedad democrática y al que se compromete el modelo educativo de la universidad privada de Lima y el perfil de egreso de su Facultad de Derecho requiere de una formación teórica orientada hacia valores y fines, que “le permita justificar racionalmente, antes que nada ante sí mismo, y también ante los demás, las opciones valorativas que él tome” (Pérez Lledó, 2007, p. 149). Para ello es imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico, de la capacidad de argumentación orientada hacia lo valorativo.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y ANTECEDENTES DE LA INNOVACIÓN

Lo señalado hasta este momento se puede corroborar también en la bibliografía especializada, en donde se ha podido observar una latente preocupación por dotar a la enseñanza del derecho y, en especial, del derecho penal, del contexto adecuado que se requiere dentro del modelo de formación por competencias o, si se quiere, por asegurar que la enseñanza no se reduzca a una mera compilación o transmisión de conceptos, leyes e instituciones aisladas y desprovistas de los contextos o espacios en los que, finalmente, estos cobran sentido y expresan su utilidad y capacidad de rendimiento. A continuación, se presentará cómo esta problemática ha sido abordada previamente y las diversas bases teóricas que le sirven de sustento.

2.1. Antecedentes de la innovación

2.1.1. Punto de partida: disociación entre la enseñanza y la realidad

Ya en los años 40 Cossio advertía que “el abogado, al egresar de la Facultad y entrar en la vida profesional, debe olvidar casi todo lo que se le ha enseñado y aprenderlo todo de nuevo” (1947, p. 96). Por lo tanto, se expresa aquí una crítica a un modelo de formación estrictamente formalista en el que “los estudiantes no aprenden de manera práctica, en el sentido de que no reciben una formación metodológica que los capacite en las diversas profesiones jurídicas y

en salir de la obsesión de comunicar contenidos en vez de comprender el funcionamiento del derecho en acción” (Elgueta y Palma, 2021, p. 512).

En esa línea, Luna critica que el modelo actual de enseñanza del derecho penal en Argentina, basado en los libros de casos y los textos legales, implica “una repetición de teorías altamente sofisticadas y de matices sutilmente aplicables, pero que poco tienen que ver con la realidad sobre la cual habrán de operar” (2016, pp. 3-4). Esto no implica una crítica a la enseñanza de la teoría dentro del derecho penal, toda vez que esta es imprescindible para la formación de los futuros abogados, ya que es precisamente el método dogmático aquel “que ha conducido a una muy elaborada teoría del delito, como sistematización, interpretación, elaboración y desarrollo de las disposiciones legales y opiniones de la doctrina científica” (Ríos Corbacho, 2011, p. 71).

De lo que se trata, en opinión de Luna, es de interrelacionar la teoría con la práctica ya que esta última es la que provee los problemas y situaciones reales que ponen a prueba a la teoría (2016, p. 4). No obstante, esta práctica debe presentarse tal cual se presenta en la realidad, no como un estudio aséptico de las normas jurídicas y su aplicación, sino que debe estar rodeado de todas las circunstancias que permitan propiciar una reflexión crítica en el estudiante y una toma de postura responsable y coherente, ya que “qué sentido tiene enseñar derecho penal a partir de casos desprovistos de todas las circunstancias con las que los conflictos sociales y las personas de carne y hueso que los viven, se presentan al ser judicializados” (Luna, 2016, p. 6).

En la misma línea, Ríos Corbacho señala que “sería muy importante a la hora de enseñar nuestra disciplina, llegar a una convergencia entre una explicación de los casos y la dogmática, entendiendo que el casuismo jurídico requiere una formación teórica previa formulada de manera sistemática que sirva de base al razonamiento jurídico que se empleará en la práctica casuística (2011, p. 71), para lo cual propone que, en el campo de la enseñanza del derecho penal, se recurra a metodologías de otras áreas de las ciencias sociales para procurar un análisis más empírico del fenómeno del delito, que incluya factores tales como el entorno, los factores desencadenantes, las características del autor y de la víctima, entre otros (Ríos Corbacho, 2011, p. 71).

En el mismo sentido se ha pronunciado Escalante-Barreto en una investigación llevada a cabo en Colombia, quien ha puesto de manifiesto los diferentes enfoques o formas de enseñanza del derecho: la clase magistral o modelos de enseñanza de corte conductista propiciados por un enfoque más teórico o dogmático del docente, el estudio de casos y metodologías que

proponen el debate basados en un enfoque más práctico y, finalmente, modelos más enfocados en la producción de conocimiento, comprensión de conceptos y solución de problemas a partir de la intervención activa del estudiante (2015, pp. 231-232). No obstante, de lo que se trata es de integrar siempre en la enseñanza del derecho penal una reflexión sobre la práctica jurídica, teniendo en cuenta que “el derecho penal es un saber teórico, dogmático y práctico. Para lograr que su aprendizaje sea significativo por parte de los abogados en formación, es necesario desarrollar metodologías y prácticas pedagógicas que permitan una comprensión adecuada de la formación profesional” (Escalante-Barreto, 2015, p. 232).

De igual manera, en el marco de los retos y desafíos que supone la adaptación de la formación jurídica al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha llegado a conclusiones similares a las ya planteadas. Así, se ha propuesto un cambio en el rol del docente, de manera que “el profesor no podrá seguir actuando como un simple transmisor de conocimientos, pasando a desempeñar, más bien, un rol de guía o facilitador del aprendizaje de las competencias y habilidades que tengan que adquirir los estudiantes” (Vázquez-Portomeñe y Pérez Rivas, 2012, p. 649), debiendo pasar de una mera transmisión de conceptos o conocimientos al análisis crítico de la sociedad o de la realidad sobre la cual se aplicarán estos (Vázquez-Portomeñe y Pérez Rivas, 2012, p. 650).

La formación por competencias que plantea el EEES también requiere que “los alumnos «aprendan a aprender» de manera independiente y crítica en un mundo cambiante, sobre todo en el campo de las ciencias jurídicas que padece constantes modificaciones legislativas” (Abel Souto, 2011, p. 186), lo que requiere fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes y, además, el trabajo en grupo, lo que a su vez requiere de una serie de habilidades y competencias propias de ciudadanos de una sociedad democrática.

En definitiva, se advierte de esta revisión que existe una reflexión sobre la práctica docente que implica cuestionarse la concepción misma del propio conocimiento disciplinar, esto es, la concepción que se tiene del derecho y de su impacto en la sociedad. Existe detrás de las tendencias antes reseñadas una perspectiva crítica-realista, toda vez que se critica la falta de integración y transversalidad en la enseñanza del derecho y se aboga por tomar en cuenta los contextos sociales, políticos e incluso personales que rodean a los distintos problemas jurídicos y a la aplicación de las normas jurídicas, ya que “toda norma y decisión judicial contiene una dimensión política normativa y de discurso jurídico” (Elgueta y Palma, 2021, p. 512). En suma, se busca combatir una enseñanza artificiosa, en la que los contenidos se transmiten y se procesan desprovistos de contexto, lo que impide un aprendizaje significativo,

esto es, la integración y relación intencional de las experiencias y conocimientos previos del estudiante con el nuevo conocimiento proporcionado en clase (Rivera Muñoz, 2004, p. 47).

Por estas razones, la actividad docente debe procurar “construir situaciones que sean intelectualmente desafiantes y que no sean artificiales, sino similares a aquellas en que el conocimiento es creado y utilizado en las disciplinas y en la vida ciudadana” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 94).

2.1.2. Propuestas de innovación docente

Ahora bien, de la revisión de la literatura especializada en la materia se advierten diferentes formas o metodologías para lograr el objetivo de un aprendizaje significativo propio de un modelo de formación por competencias. Luna, por ejemplo, aborda esta problemática a partir del método del caso, pero introduciendo una variable de vital importancia. Así, de la revisión del método de enseñanza y de evaluación del derecho penal – aplicado a la formación de jueces en Buenos Aires – se advirtió que los casos presentados a los participantes buscaban obtener una única respuesta dogmática, para lo cual la formulación de un caso – la persona que se apropia de monedas de un teléfono público – no tomaba en consideración factores como la cantidad de monedas, las condiciones personales del autor, la identificación del afectado, entre otras. Por lo tanto, propone adicionar “una serie de circunstancias de orden mundanal o, dicho de otro modo, aquellas de orden personal, en las que no participa el otro sino que se relacionan con las cosas que nos rodean” (Luna, 2016, p. 7), con la finalidad de que los estudiantes se vean sometidos a los mismos escenarios en los que deberán brindar una solución jurídica y puedan reconocer, además, los componentes sociales, culturales, históricos y económicos que rodean la aplicación de una norma jurídica.

En esa línea, Bocanegra Márquez ha reseñado una propuesta de innovación en el área de Derecho Penal consistente en el taller conceptual, el cual implicaría una forma del estudio de casos al plantear la resolución de casos resueltos por la jurisprudencia, con los cual se buscar “hacer que los alumnos construyan su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real” (2022, p. 817). Esta metodología se divide en dos partes en las que el estudiante cumple un rol activo y fundamental: en la primera parte, el docente plantea “enigmas” o preguntas generales y básicas sobre el tema a abordar para que los estudiantes puedan resolverlos en grupos y, luego, en la segunda parte se plantean una serie de supuestos prácticos que deben ser resueltos por los estudiantes en grupo. Al finalizar ambas partes, el docente realiza la explicación de los conceptos utilizados y da la resolución del caso (Bocanegra Márquez, 2022, p. 818).

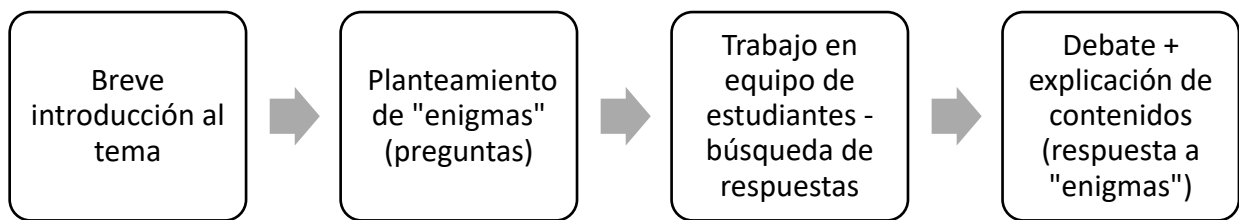


Figura 1. Adaptado de Bocanegra Márquez, 2022, p. 817.

Ahora bien, este taller conceptual puede acoplarse al método de casos cuando permite la resolución de casos o supuestos reales, extraídos de la jurisprudencia, lo que permite “que los alumnos construyan su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real” (Bocanegra Márquez, 2022, p. 817).

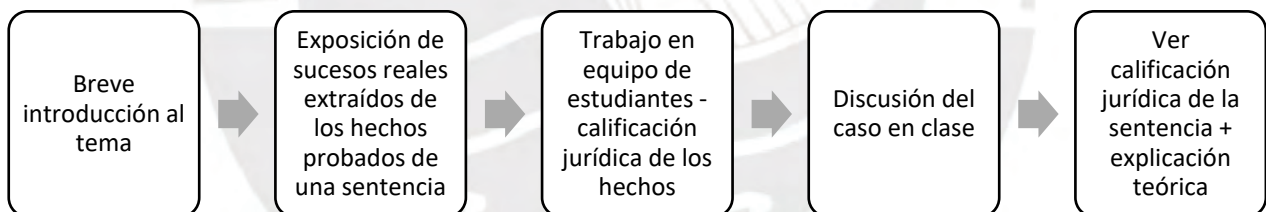


Figura 2. Adaptado de Bocanegra Márquez, 2022, p. 818.

Pérez del Valle, por su parte, ha puesto de manifiesto la necesidad de preparar al alumno para aplicar el derecho penal, para lo cual la resolución de casos se erige en una metodología fundamental que permite la aplicación de teorías a los conflictos de la realidad, así como el diálogo entre teoría y práctica. En esa línea, a diferencia del método del caso anglosajón, que pone el énfasis en la jurisprudencia – característica propia del sistema jurídico del *common law* – la resolución de casos debe necesariamente vincularse a la literatura o dogmática penal (2007, p. 131).

Tanto Pérez del Valle como Bocanegra coinciden en que es necesario limitar la discusión teórica inicial a aspectos esenciales, mientras que aquellas cuestiones secundarias o aquellas que quedaron fuera de la explicación inicial sean abordados a partir del trabajo que se realice para resolver los casos (Pérez del Valle, 2007, p. 132; Bocanegra Márquez, 2022, p. 815). Pérez del Valle, además, señala que “la función del caso es la transmisión, a través de la discusión y de la solución, de los contenidos del propio sistema o de partes del sistema, de tal modo que la solución pueda ser vista por el alumno como una consecuencia de ese mismo sistema” (2007, p. 145). Para ello, el caso debe plantear varias alternativas, dependiendo de las diferentes categorías que se utilice, además de ser sencillo en términos de la terminología o los tecnicismos que se utilicen y de la discusión de los hechos que plantee, para lo cual se recomienda utilizar como estructura el recurso de casación (Pérez del Valle, 2008, p. 146), que en nuestro sistema procesal es un recurso extraordinario que permite que la Corte Suprema de Justicia revise las diferentes violaciones o vulneraciones de la ley, sin que quepa la discusión de los hechos enjuiciados en las instancias previas.

Tomando como premisa la discusión de casos reales se han elaborado una serie de propuestas de innovación que recurren a distintas metodologías. Así, para la enseñanza de la teoría del delito en el curso Derecho Penal II de la Universidad Autónoma de Barcelona – equivalente al curso Teoría del Delito en la universidad privada de Lima – se elaboró una propuesta que buscaba “conectar los intereses naturales del alumno con los objetivos docentes de la asignatura, partiendo de su fascinación por la práctica para despertar su interés por la teoría” (Cugat et al., 2021, p. 776) y tomando en cuenta que la teoría del delito tiene una finalidad: la resolución de problemas reales, de problemas humanos, cuya contexto profesional será el proceso penal (Cugat et al., 2021, p. 776).

Ello implicó la implementación del estudio del caso como método de aprendizaje (Cugat et al., 2021, p. 776) o el método del caso real (Cugat et al., 2021, p. 780), en el cual los estudiantes, divididos en grupos, debían redactar una sentencia a partir del seguimiento de un caso que venía tramitándose, para lo cual con la colaboración de una magistrada, que fue incorporada al equipo docente, se les proporcionó a los estudiantes los escritos de calificación – escritos de acusación y absolución de la defensa – que luego debían ser estudiados, preparar fichas técnicas y asistir a la audiencia de juicio oral (Cugat et al., 2021, pp. 783-785), a partir de la cual debían establecer los hechos probados, la doctrina y jurisprudencia aplicable y aportar la solución al caso, de manera que “los alumnos debían aproximarse al problema penal en las mismas condiciones en las que lo hacen los operadores jurídicos en las que el supuesto de hecho” (Cugat et al., 2021, p. 781).

Con esta propuesta se logró no solo motivar el estudio de la teoría a partir de un caso que se venía tramitando – y al que se pudo acceder a partir de las actuaciones del proceso penal – sino también servir de vínculo entre este curso y los cursos de Derecho Penal, Parte Especial – en donde se estudian las diferentes figuras delictivas – y el curso de Derecho Procesal Penal (Cugat et al., 2021, p. 777). Asimismo, se logró una mayor fijación y asimilación de los conceptos, producto del empleo del método del caso, y el reforzamiento de las habilidades de argumentación y debate fruto del trabajo en grupos (Cugat et al., 2021, p. 792).

Una propuesta similar fue desarrollada como parte del curso de Derecho Penitenciario, un curso afín al Derecho Penal ya que se enfoca en la regulación de las personas que han sido condenadas a penas privadas de la libertad por, precisamente, haber cometido un delito. Aquí se implementó el *role play* en dos variantes: el denominado *role play* académico, que consistía en la simulación de juicios sobre la base de casos adaptados de la realidad; y el *role play* profesional, que incluía profesionales del ámbito del derecho penitenciario, quienes proporcionaban casos y contextos reales en los que los alumnos debían desenvolverse (Gallardo García, 2021, p. 673).

Respecto al *role play* académico, se centró en el análisis de supuestos ficticios pero basados en la realidad (Gallardo García, 2021, p. 673), ello con la finalidad de complejizar los supuestos de hecho a efectos de cubrir los diferentes temas que se abordan en clase (Gallardo García, 2021, p. 674). Ahora bien, si bien se trata de recrear las situaciones en las cuales los futuros profesionales se desarrollarán, se señala que el *role play* varía de la práctica real, ya que se exige el uso de fuentes bibliográficas que muchas veces no se observa en la práctica profesional, así como soluciones que distan de la estandarización y mecanización que primaría en el ámbito judicial (Gallardo García, 2021, p. 673).

Si bien esta apreciación es acertada – basta con recordar los casos de plagio por parte de profesionales del derecho que se han descubierto en nuestra realidad – ello no implica que los abogados, jueces y fiscales no se encuentren obligados a argumentar sus posturas o decisiones, a citar adecuadamente las fuentes a las que recurren y que el plagio no se encuentre prohibido en los contextos profesionales. Sin perjuicio del desarrollo de la estrategia del *role play* que se hará más adelante, es importante señalar en este punto que los estudiantes deben entender y desenvolverse en los futuros desempeños profesionales de la misma manera que lo harán una vez que egresen de la universidad, lo que significa mostrarles las obligaciones y responsabilidades que traen consigo un determinado rol. Por ende, no habría ninguna distancia con la realidad.

En cuanto a la planificación, este *role play* se desarrolla en dos sesiones, la primera dedicada a la metodología para el análisis de casos e identificación de fuentes. En la segunda sesión, se procede al debate de las soluciones al caso bajo la técnica del rompecabezas, dividiendo la clase en grupos de tres y reuniéndolos bajo grupos de expertos – abogados, jueces y fiscales. Finalmente, en cada grupo base se debatirán las distintas posturas, con la guía de la docente y, posteriormente, cada grupo deberá entregar por escrito la solución al caso y, opcionalmente, un video en el que representen cualquiera de los casos vistos en clase (Gallardo García, 2021, pp. 674-675).

El *role play profesional*, por otra parte, consiste en la resolución de casos reales, presentados por los profesionales penitenciarios que los han tenido a cargo a través de los respectivos expedientes. Aquí, los estudiantes deberán asumir el rol del profesional que presenta el caso – jurista – teniéndolo a su disposición para alguna aclaración sobre los hechos o el rol que deben asumir. Los alumnos deberán trabajar en grupos y, al final de la sesión, un portavoz deberá exponer las conclusiones a las que hayan arribado, con los comentarios del profesional invitado (Gallardo García, 2021, pp. 676-678).

Con independencia de las características del *role play* que se expondrán más adelante, se advierte aquí que la propuesta de innovación desarrollada se centra en la solución de un caso o problema a partir de un determinado rol, esto es, asumiendo una determinada postura, sin que ello signifique que los estudiantes representen una determinada realidad y vivan la experiencia de ejercer de acuerdo con un rol o desempeño profesional.

Escalante-Barreto, por su parte, propone la escritura académica como forma de “plantear problemas de conocimiento, preguntas sobre los temas y la realidad, y también de resolver conflictos de interpretación o de aplicación, plantear nuevas explicitaciones y evaluar la progresiva apropiación de conocimiento” (2015, p. 234). En ese sentido, se señala que el enfoque en el proceso de escritura jurídica permite que el estudiante reflexione sobre lo que debe comunicar, lo que evita que se centre en una mera transcripción de lo señalado en clase y que, por el contrario, se centre en una escritura reflexiva (Escalante-Barreto, 2015, p. 236).

No obstante, la aplicación de esta metodología contiene una contradicción con lo esbozado previamente, toda vez que la experiencia puesta en práctica consistió en la elaboración de un escrito en el que se analizó un artículo del Código Penal colombiano, considerando los diferentes esquemas de la teoría del delito (Escalante-Barreto, 2015, p. 237). Como señala el propio autor, el objetivo del ejercicio era identificar el nivel de comprensión de los contenidos

desarrollados en el curso, objetivo que solo fue identificado por el 44% de los estudiantes (Escalante-Barreto, 2015, p. 237).

El principal problema radica que se trata de una práctica que requiere al estudiante “escribir para el docente sobre lo que el docente ya sabe” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 96), lo que impide que el proceso de comunicación y de enseñanza sea significativo, “escribiendo para un destinatario real y sobre cosas que tuvieran significado para los alumnos (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 97). Con ello, no se advierte que se alcance una comprensión de la escritura “como proceso de construcción de conocimiento, esto es, que el estudiante pase de pensar que escribe para cumplir requisitos de evaluación a escribir para construir, reconstruir, comprender o elaborar nuevo pensamiento y nuevos contenidos que ahora pueda asumir como propio” (Escalante-Barreto, 2015, p. 239).

Por otra parte, Ríos Corbacho propone la utilización de las TIC en la enseñanza de un curso de derecho penal – Derecho Penal Económico – implementando una metodología semipresencial a través de una plataforma virtual, lo que permite que “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 (quizá este pueda ser un método de correcta transformación de la clase magistral), dejando mayor tiempo libre para el desarrollo de capacidades y habilidades concretas” (Ríos Corbacho, 2011, p. 74), metodología que responde más a la lógica del aula invertida – aunque no se plantea en dichos términos. Como parte de esta metodología, se propone la utilización del trabajo colaborativo a través del puzle en la preparación de un caso práctico con roles – abogado, juez y fiscal – lo que permite el refuerzo de los contenidos vistos en la sesión presencial. El resultado de esta propuesta fue positiva, toda vez que se registró un nivel de aceptación de 4,9 sobre 5 en el curso en el que se implementó (Ríos Corbacho, 2011, p. 77) – aunque este resultado responde a toda la metodología y no solo al trabajo colaborativo.

En la misma línea, y teniendo en cuenta los retos y desafíos que supuso la pandemia de la COVID-19 para la enseñanza universitaria, se ha reseñado la implementación del aula invertida en el curso de Derecho Penal Especial del grado en Criminología en la Universidad de Alicante. Así, se propuso el trabajo de los estudiantes en grupos de cinco, quienes debían desarrollar una de las lecciones propuestas en el temario de la asignatura y producir una serie de recursos que luego eran entregados a la clase (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 39).

Los objetivos de esta propuesta de innovación fueron los siguientes: aplicar los contenidos teóricos a supuestos prácticos, organizar y repartir tareas entre los integrantes de cada uno de los grupos, identificar y aislar los problemas jurídicos que plantea el tema asignado – en este caso, un delito en específico -, y sintetizar y explicar el tema propuesto en un tiempo determinado (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 39).

A partir de los materiales proporcionados por el docente, además del trabajo de investigación que realizara cada grupo, estos entregaban la lección desarrollada, así como un esquema de esta, cinco preguntas tipo test y dos preguntas de debate para el resto de los alumnos, y el enlace al video de *YouTube* con la lección desarrollada (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 40).

Luego de esta actividad, que era también evaluada por los demás estudiantes, estos debían realizar una actividad gamificada – compuesta por las preguntas entregadas por cada uno de los grupos – y luego resolver y exponer casos reales entregados por el docente, los mismos que fueron extraídos de expedientes judiciales reales – en concreto, de los escritos de acusación del Ministerio Público – a efectos que cada grupo pudiera identificar los delitos involucrados, aislar los problemas jurídicos y aplicar los conceptos desarrollados en clase (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 40).

No ha sido posible medir los resultados de esta propuesta de innovación dado que se trata de un proyecto mayor de integración de actividades *online* en diferentes asignaturas de Derecho. No obstante, de manera general se señala que el 94,93% del alumnado se mostró satisfecho con la metodología *online* aplicada (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 45). Asimismo, el 52,17% de los encuestados señaló que su motivación para realizar las actividades propuestas fue mayor en comparación con las actividades realizadas de manera presencial (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 45). Ahora bien, respecto al aprovechamiento por parte de los estudiantes, el 50% manifestó haber aprendido más a través de esta metodología que con la docencia presencial, mientras que el 31,88% señaló haber aprendido menos (Ruiz Rodríguez et al., 2022, p. 46).

De igual forma, en el EEES también se ha puesto en marcha una experiencia de trabajo colaborativo a través del puzzle con el objetivo de “fomentar el estudio de la asignatura, creando una comunidad de trabajo, interacción, diálogo e intercambio de experiencias de aprendizaje y haciendo responsable a cada alumno de una parte de la nota obtenida por sus compañeros” (Vázquez-Portomeñe y Pérez Rivas, 2012, p. 652). Aquí, el puzzle ya no sirve como forma de refuerzo sino como método de aprendizaje, ya que se concentró en la preparación de un contenido del curso, para lo cual se puso a disposición de los estudiantes los materiales

bibliográficos necesarios, así como seminarios para los especialistas, con el objetivo de que estos confeccionasen, bajo la supervisión del profesor, un material de estudio que pudiera transmitirse a los alumnos de cada grupo, haciéndose especial hincapié, para ello, en los conceptos más importantes y complicados de cada bloque temático (Vázquez-Portomeñe y Pérez Rivas, 2012, p. 654).

La propuesta de innovación tuvo un resultado bastante positivo de acuerdo con los datos recogidos por los autores. Según la encuesta aplicada, a la pregunta sobre si hubieran preferido que la materia se impartiera bajo el método de la clase magistral se obtuvo un 2,33 en la escala de Likert de 5 valores; mientras que a la pregunta sobre si les gustaría que otras partes del programa se impartieran bajo la metodología del puzle se obtuvo un 4,11. Finalmente, frente a la pregunta si consideran que la técnica es adecuada para tratar los contenidos de la materia se obtuvo un 3,91.

Ahora bien, esta propuesta no está exenta de críticas, ya que como señalan los propios autores, requiere de un alto nivel de dedicación, tanto de los docentes como de los estudiantes (Vázquez-Portomeñe y Pérez Rivas, 2012, p. 656). Asimismo, únicamente propone una mayor participación de los estudiantes en la creación conjunta de conocimiento, pero no permite abordar el problema de la enseñanza de los conceptos aislados de la realidad.

Otra propuesta de innovación basada en el puzle ha sido la desarrollada por Martín Pardo (2020). Así, en dos cursos similares – Derecho penal, parte general y Derecho Penal I – en dos carreras diferentes – el grado en Derecho y el grado en Criminología - se aplicaron dos etapas específicas de la técnica del puzle: reunión en grupos de expertos y vuelta al grupo nodriza (Martín Pardo, 2020, p. 129), mientras que la formación de los grupos de expertos y el trabajo personal de cada uno de estos se realizó de manera libre por parte de los alumnos. El objetivo de la experiencia fue comprobar la capacidad de rendimiento de la técnica del puzle como elemento dinamizador de la docencia en grandes grupos – a través del fomento de la autorresponsabilidad, el incremento de la inquietud y motivación de los estudiantes y la mejora del ambiente de trabajo – y la capacidad que tiene esta técnica para sustituir las lecciones magistrales (Martín Pardo, 2020, p. 129).

A pesar de lo señalado en las conclusiones de la experiencia, resultados obtenidos de esta técnica no son contundentes, ya que mientras en el grado en Derecho el 82% de los encuestados consideró mejor la técnica del puzle frente a la lección magistral, en el grado de Criminología la consideraban peor basados en argumentos tales como la imposibilidad de ver

cómo la teoría se aplica a través de ejemplos, así como las dificultades para entender determinados conceptos (Martín Pardo, 2020, pp. 132-133).

Por otra parte, Abel Souto propone el aprendizaje basado en problemas (ABP) “como base para identificar los temas de aprendizaje, así el estudiante advierte sus necesidades educativas, comprende mejor la situación y alcanza las metas del aprendizaje” (2011, p. 187). En esa línea, el autor propone el planteamiento de problemas a partir de la literatura, la ópera, el cine o la televisión.

Como puede advertirse, todas estas propuestas buscan responder a una misma problemática: la falta de encuentro entre los contenidos teóricos y la realidad en la que estos deben, finalmente, ser aplicados. Para ello se recurre a una serie de metodologías, cada una con particularidades que permiten aportar a la solución del problema. Siendo ello así, para poder plantear una propuesta de innovación que responda al problema identificado en la práctica docente del curso Teoría del Delito será necesario desarrollar las bases teóricas que justificarían la utilización de una u otra metodología.

2.2. Bases teóricas de las propuestas de innovación

De la exposición de las propuestas que se han elaborado para afrontar el problema identificado se pueden advertir una serie de rasgos característicos. El principal de ellos es que ninguna de las propuestas antes vistas está enfocada en el estudiante solo como individualidad. Por el contrario, y aun cuando en algunos casos existió la necesidad de reducir el número de alumnos beneficiarios de la innovación, en todos los casos se ha visto la necesidad de implementar un trabajo colaborativo, ya sea de manera explícita como de manera implícita – es decir, sin necesidad de que el docente lo haya concebido como una metodología necesaria para lograr los objetivos del curso.

En consecuencia, es necesario abordar el aprendizaje colaborativo para determinar si con ello se contribuye a la solución del problema identificado y, además, para comprender cuál es el marco o contexto metodológico en el que se deben insertar las diferentes estrategias utilizadas, en especial el método o estudio de casos y el *role play*, juego de roles o simulación.

2.2.1. El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo supone el empleo de diferentes estrategias tendientes a que los alumnos trabajen en grupos, colaboren y cooperen entre ellos de manera que el alumno

“aporte de manera individual al proyecto común y se integre un proyecto colectivo con el acervo, las ideas y la creatividad de cada uno de sus miembros, con la retroalimentación para facilitar y potenciar las actitudes cognitivas y dinámicas en el aprendizaje” (Galindo et al., 2012).

Así, se trata de un modelo de enseñanza que parte ya no de la relación entre el docente y el alumno, sino que se centra, precisamente, en las interacciones entre los propios estudiantes como mediadores de su propio conocimiento para con sus iguales o pares (Duran & Monereo i Font, 2012, p. 12). Por lo tanto, se está frente a un “proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea” (Roselli, 2016, p. 223).

El aprendizaje colaborativo parte del socioconstructivismo, según el cual “el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados” (Roselli, 2016, p. 224). En ese sentido, no se trata solamente de dividir a los estudiantes en grupos, sino que se busca que a partir de diferentes estrategias de trabajo grupal se promueva el intercambio y participación de todos en la construcción de un conocimiento común o compartido (Roselli, 2016, p. 224).

Así, las bases filosóficas del aprendizaje colaborativo se encuentran, por un lado, en la teoría del conflicto sociocognitivo como base del desarrollo intelectual de Piaget, en donde es la interacción entre pares y las diferentes perspectivas que cada uno trae consigo lo que genera una situación conflictiva o un “desacuerdo social explícito”, que es precisamente el que permite que cada individuo ponga en duda o cuestione sus propios esquemas mentales y, posteriormente, los modifique, dando lugar así al progreso intelectual (Roselli, 2016, pp. 225-226).

Por otro lado, la teoría de la intersubjetividad de Vygotsky fundamenta la construcción de “una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreductible a lo individual” (Roselli, 2016, p. 227). En ese sentido, es de suma importancia el concepto de la zona de desarrollo próximo, definido como “la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño expresada de modo espontáneo y autónomo y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona” (Galindo et al., 2012).

Siendo ello así, el rol del docente pasa desde la creación de un andamiaje o de estructuras básicas o de apoyo por las que deben transitar los estudiantes hasta asumir un rol espectador, en la que el protagonista es el estudiante, no solo de manera individual, sino también como un ser social. De esta manera, “el estudiante, gracias a los procesos educativos

sustentados en procesos sociales de interactividad, consigue aculturarse y socializarse y, al mismo tiempo, se individualiza y autorrealiza” (Galindo et al., 2012).

Como puede advertirse, el aprendizaje colaborativo parte de la concepción del individuo, del estudiante, como no como un sujeto aislado, sino como un elemento de un sistema – la sociedad – que se construye a partir de las diferentes relaciones que se dan en su interior – y que hacen al sistema cada vez más complejo (Luhmann, 1997, p. 77). Esto es sumamente importante si se tiene en cuenta que, en el contexto educativo, aún se mantiene al individuo aislado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia de que sea favorable que estos aprendan a relacionarse con los demás. Por ende, cuesta entender que no sea posible plantearse la idea de un sujeto cognitivo colectivo (Roselli, 2016, p. 231). Esta realidad es replicable en el ámbito de la facultad de derecho, cuyo ambiente se encuentra caracterizado por la competencia y comparación entre individuos (Del Mastro, 2017, p. 60).

De lo expuesto hasta el momento se puede concluir que no sería posible concebir la idea de universidad, de formación universitaria y de enseñanza del derecho penal sin una integración del estudiante en el contexto social en el que se desarrolla, lo que incluye no solo la sociedad a nivel macro, sino principalmente al círculo de estudiantes con los que se relaciona en el aula. Esto es de gran importancia teniendo en cuenta que uno de los conceptos básicos de los que se parte en derecho penal es que este es instrumental, toda vez que se erige en función a los intereses más valiosos en sociedad y al sentido comunicativo que los comportamientos tienen en esta (Meini Méndez, 2014, p. 32).

En esa línea, si lo que se estudiará son los criterios a tener en cuenta para valorar un determinado comportamiento en sociedad, tiene sentido que el conocimiento, valoración, análisis y crítica se construya precisamente en sociedad, tomando en cuenta las diferentes concepciones o intereses que cada individuo trae consigo. Así, “los problemas de índole penal son, tal vez, los desafíos más importantes que toda sociedad debe asumir” (Meini Méndez, 2014, p. 22) y, por lo tanto, estos se deben debatir y construir en sociedad, de manera libre y tolerante.

Más aun, el aprendizaje colaborativo es incluido en el modelo educativo de la universidad privada de Lima, en tanto “los estudiantes aprenden a través de diversas experiencias que promueven la integración de los saberes, la interacción y el intercambio con otros desde el respeto a la diversidad, la experiencia en diversos contextos y la aplicación de sus competencias” (s.f., p. 12). Siendo ello así, una de las competencias genéricas que el estudiante de esta universidad deberá desarrollar durante su proceso de formación son las

habilidades colaborativas, que implican el trabajo de manera colaborativa orientado hacia un fin común, reconociendo las emociones propias y de terceros para relacionarse de manera empática (PUCP, s.f., p. 33).

Siendo estas las bases del aprendizaje colaborativo se pueden advertir cuáles son los objetivos de esta estrategia: facilitar el aprendizaje desde la heterogeneidad y diversidad, potenciar las habilidades sociales y de interacción a partir de la solidaridad y la ayuda mutua y promover el aprendizaje significativo a partir de la interacción de los estudiantes (Duran & Monereo i Font, 2012, p. 10). Para ello, las actividades docentes que se planifiquen deberán tener como rasgos característicos la interdependencia positiva, el logro del grupo solo se consigue a través del logro individual; responsabilidad individual, como consecuencia de lo anterior, se busca evitar la difusión de responsabilidades; interacciones positivas, generando dinámicas de apoyo mutuo, solidaridad, asistencia y refuerzo; desarrollo de habilidades sociales, necesarias para relacionarse con los otros; y autorreflexión de grupo, que supone destinar un espacio a la reflexión y análisis sobre el cumplimiento de los objetivos (Duran & Monereo i Font, 2012, pp. 17-18).

Finalmente, cabe señalar que, a partir de estos objetivos y características se puede afirmar que el aprendizaje colaborativo se encuentra alineado con el modelo de formación de competencias. Ello es así, por un lado, porque resulta evidente que, en mayor o menor medida, todo desempeño profesional requerirá que el estudiante aprenda a relacionarse o vincularse con los demás, a construir objetivos a partir de la interacción con sus pares. Por otro, y tal vez es un grado mayor de importancia, el pensamiento crítico necesario para el análisis de la realidad solo podrá construirse a través del trabajo conjunto.

2.2.2. Estrategias colaborativas

Los objetivos que se propone el aprendizaje colaborativo solo pueden lograrse a través de la implementación intencional de estrategias que, precisamente, persigan “recuperar y desarrollar el vínculo sociocognitivo, la coordinación con los demás, la coparticipación en la construcción conceptual y el aprendizaje de la acción comunitaria” (Roselli, 2016, p. 233). En ese sentido, los estudiantes requieren enfrentarse a tareas no fundacionales, esto es, “actividades donde el conocimiento se construye con medios no siempre conocidos” (González & Díaz, 2005, p. 27). Esto implica que no existe ni una sola respuesta ni una sola forma de llegar a esta, por lo que los estudiantes deben construirla con sus propios recursos, a través de un proceso dialéctico y espontáneo (González & Díaz, 2005, p. 27).

Sin perjuicio de las distintas clasificaciones o enumeraciones de estrategias colaborativas, se señala que existen dos tipos de tareas que permiten cumplir con estos fines. En el primero de estos, los estudiantes deben dar respuesta a una pregunta, sin embargo o la respuesta no existe o no existe una única respuesta, razón por la cual el proceso de aprendizaje se centra en el diálogo “que aclare los posibles consensos que los integrantes del grupo se hallarían dispuestos a lograr, o incluso ilustrar las divergencias que impedirían el consenso (González & Díaz, 2005, p. 27). En el segundo tipo, sí existe una respuesta a la pregunta, la cual viene dada por el consenso en el área disciplinar. Por ello, los estudiantes deberán encontrar tanto la respuesta como el proceso que los llevó a esta, lo que “los obliga a conversar qué requeriría cambiar en su forma de pensar y ver las cosas, para lograr el consenso de la comunidad de conocimiento especializado y representativo de la disciplina” (González & Díaz, 2005, p. 27).

De ambos tipos de tareas, el primero de ellos es de vital importancia en el ámbito del derecho penal, donde existen por lo menos dos posturas o corrientes en cada tema, tanto a nivel doctrinal como jurisprudencial, por lo que los estudiantes podrán seguir la postura mayoritaria o adherirse a una minoritaria. Lo importante no será a cuál postura se adhieren, sino los procesos mentales y la interacción necesaria para decantarse por una de ellas.

Teniendo ello en cuenta, de la revisión de la literatura se aprecia que las propuestas de innovación tienen una marcada orientación hacia contextos en los cuales los estudiantes, de manera colaborativa, deben aplicar los conocimientos teóricos a supuestos propios de la realidad profesional, razón por la cual se desarrollarán a continuación dos estrategias que contribuyen a este objetivo.

2.2.2.1. El estudio de casos

La utilización del método del caso en la enseñanza del Derecho es una práctica muy recurrente dadas sus virtudes para lograr que los estudiantes puedan vivenciar el derecho (Godio, 2016, p. 51). En esa línea, se trataría de una metodología que permite una mejor transferencia de conocimientos al permitir que el estudiante “realice actividades de observación, comparación, sistematización, opinión y elaboración, constituyéndose así el método de casos como una técnica de simulación que permite la construcción del propio aprendizaje” (Godio, 2016, p. 51). Además, se encuentra enmarcada en la formación por competencias en tanto esta requiere un estudiante que gestione su aprendizaje y tenga una actitud reflexiva de lo que aprende y la capacidad para aplicar lo que aprende (Argandoña et al., 2019, p. 11).

No obstante, un adecuado estudio de la forma cómo se aplican esta metodología haría necesario diferenciar, como propone la Dirección de Estudios de la Facultad de Derecho de la PUCP, entre el método de casos y el estudio de casos. Así, el primero de ellos haría referencia a la propuesta metodológica diseñada en la Universidad de Harvard y extendida a todo el sistema universitario estadounidense en el que “el profesor hace preguntas sucesivas al estudiante para que vaya descubriendo la decisión que tomó un juez en un evento concreto” (2017, p. 4). Godio hace referencia a esta metodología como análisis de fallos, y se trataría de una técnica en la que se busca el conocimiento de los aspectos centrales de la jurisprudencia, sus fundamentos y posibilidades frente a otros casos similares a través del estudio previo de la sentencia y la utilización del método socrático (2016, p. 52).

El estudio de casos en el ámbito del derecho fue introducido por Christopher Columbus Langdell en 1870 a partir de la concepción del *common law* como un sistema de principios ordenado de manera científica (Toller, 2005, p. 924). Por lo tanto, el estudiante, a través del trabajo personal y de la discusión dirigida por el profesor, debía partir de un caso concreto para llevar a un principio del Derecho (Toller, 2005, p. 924). Para Langdell, solo se podía enseñar Derecho a través de casos, y para ello el método del caso debía procurar que los estudiantes avancen bajo la guía del profesor, que el estudio les genere un gran beneficio y que sea más beneficioso el trabajo en clase que el trabajo autónomo (Flores, 2005, p. 39).

Esta estrategia, como no puede ser de otra manera, está en relación directa con el sistema jurídico y la tradición legal del *common law*, donde el precedente judicial cobra una especial importancia como fuente del derecho, ya que a partir de este se extraen los principios jurídicos del sistema y se interpretan las leyes (Toller, 2005, p. 925). No obstante, a pesar del nombre, el trabajo del estudiante no se centra en un caso – esto es, como una narrativa que incluye problemas de la vida real (Wassermann, 2006, p. 20) – sino en el análisis de sentencias o resoluciones judiciales, e incluso en extractos de estas o solo pronunciamientos de tribunales superiores (Vargas, 2009, p. 198), transmitiéndoles a los estudiantes solo una parte de esa realidad en la que se desenvolverán – la parcela de la realidad que importa para formar abogados prácticos (Toller, 2005, p. 925).

Por su parte, el estudio de casos o método de casos sobre el problema hipotético o real busca la comprensión, análisis y resolución de un problema real o hipotético desde el rol de una de las partes, un asesor legal, el agente de un Estado o el propio tribunal incluyendo, de ser necesario, problemas planteados por la doctrina (Godio, 2016, p. 53). En ese sentido, el estudio de casos “es una técnica activa en la que se plantea un caso completo en clase para que sea trabajado individualmente o en grupo (o ambas opciones combinadas), y en la que

se analiza y discute tanto su problemática como las propuestas de solución” (Facultad de Derecho de la PUCP, 2017, p. 5), lo que permite el afianzamiento y profundización de los conocimientos ya adquiridos.

En ese sentido, el estudio de casos se plantea como una metodología propia del sistema del *civil law*, en donde, dado el rol que cumple la ley – en lugar del precedente – se busca que los estudiantes sean capaces de encontrar la norma jurídica aplicable, subsuman los hechos en esta o argumenten en contra de ello, aplicando para ello los métodos de interpretación adecuados o, incluso, la analogía cuando ello sea posible, además de considerar las consecuencias de cada decisión posible (Grote, 2005, p. 120). En esa línea, el estudio de casos se centraría en un análisis deductivo – en contraposición al *case method* en el que prima el análisis inductivo – de manera que se entrena a los abogados a considerar la ley como un sistema de normas autocontenido, racional y deductivo, ajeno a consideraciones políticas, económicas y sociales (Grote, 2005, p. 121).

No obstante, ambos métodos parten de fuentes distintas – la jurisprudencia y la ley – es posible afirmar que el método del caso es independiente de la concepción del derecho o del sistema jurídico. En ambos casos lo importante no es la solución dada por el tribunal o la norma jurídica aplicada, sino el proceso para llegar a dicha solución, por lo que lo relevante es cómo se decida aplicarlo (Flores, 2005, p. 140). En ambos casos, el método permite que el estudiante piense no solo como abogado, sino por sí mismo, que razone y argumente, reforzando la aplicación-interpretación e integración del derecho (Flores, 2005, p. 143). En consecuencia,

no es sostenible que esa metodología esté ínsita y definitivamente ligada al sistema de la decisión judicial como fuente importantísima del Derecho, como es propio de la tradición jurídica anglosajona. Por el contrario, puede ser un método fecundo en otros sistemas de Derecho, como es el nuestro. (Toller, 2005, p. 941)

Así, no se puede perder de vista que incluso en nuestro sistema los precedentes judiciales vinculantes cumplen un rol relativo – son de obligatorio cumplimiento de los jueces, salvo que estos justifiquen su apartamiento, con excepción de los precedentes del Tribunal Constitucional – razón por la cual en estos casos valdría la pena aplicar el *case method* a efectos de reflexionar y analizar críticamente los conceptos utilizados y el proceso argumentativo utilizado. Ello, además, tomando en cuenta que una de las competencias específicas a las que contribuyen los cursos de derecho penal, la excelencia académica, incluye el conocimiento de la jurisprudencia nacional aplicable.

No obstante, en la mayoría de los casos, principalmente en el marco del curso Teoría del Delito, lo importante será utilizar casos “para lograr que el alumno realice una aplicación de normas y principios a distintos hechos, analice casos interpretando las normas pertinentes y viendo sus distintas alternativas de aplicación, identifique y califique los hechos y las pruebas, se comprometa en la búsqueda y análisis de alternativas a una situación” (Toller, 2005, p. 939).

Con ello, siendo que el método de casos y cualquier método de enseñanza debe ser coherente con los fines de la educación legal y los principios del ordenamiento jurídico en el que se enseña (Grote, 2005, p. 123), este deberá centrarse en la solución de problemas o, con mayor precisión, en el proceso de toma de decisiones que lleva a una solución (Flores, 2005, p. 147), lo que implica el desarrollo de la capacidad de análisis y razonamiento jurídico, así como la expresión oral y escrita (Vargas, 2009, p. 199).

En ese sentido, con independencia de la fuente del caso, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f., p. 4). identifica tres modelos, en atención a los diferentes propósitos que se persiguen:

- a. Modelo centrado en el análisis de casos, donde el objetivo es que los estudiantes conozcan, analicen y valoren el proceso de toma de decisiones llevado a cabo por los profesionales o expertos en un área disciplinar.
- b. Modelo centrado en la aplicación de principios y normas jurídicas, que implica el desarrollo de un proceso deductivo que permita la selección y aplicación de principios para dar con la respuesta correcta.
- c. Modelo centrado en el entrenamiento en la resolución de casos, en donde si bien se parte de una base teórica para su aplicación a supuestos prácticos, no existe una respuesta correcta, por lo que se presta atención al diálogo e intersubjetividad en la construcción de las posibles soluciones.

Si bien el segundo de los modelos propuestos sería el de aplicación en el campo del Derecho, como se ha señalado, la formación del futuro abogado no debe circunscribirse a la aplicación mecánica de las instituciones jurídicas, sino a otorgarles herramientas propias del razonamiento e interpretación jurídica, razón por la cual sería este tercer modelo el que se relaciona directamente con el problema identificado.

Con independencia del enfoque que se otorgue al método o estudio de casos, este debe tener en cuenta los siguientes elementos: el caso, como vehículo que lleva la realidad al aula para que sea analizada por los estudiantes. Aquí es posible clasificar los distintos casos según lo que se pretende lograr en el estudiante (ITESM, s.f., pp. 12-15): casos centrados en juicios de valor, casos que requieren que el estudiante complete lagunas intencionales del caso, casos donde el objetivo es encontrar una solución razonada, casos en los que estos son contruidos por los estudiantes a partir de una problemática y casos en los que la búsqueda de una solución es solo la excusa para la discusión o análisis de un tema específico.

Aunado a ello, deben preverse las preguntas críticas, que deben obligar a los estudiantes a examinar ideas importantes, nociones y problemas que se desprendan del caso; el trabajo en pequeños grupos, que promueve la discusión y el análisis en los términos del aprendizaje colaborativo que ya se han expuesto y que permite pasar de un primer nivel de análisis a otro más exigente a desarrollarse con toda la clase; el interrogatorio, que requiere del docente la capacidad para conducir la discusión hacia un nivel cognitivo superior; y las actividades de seguimiento, que implica suministrar información a los estudiantes a partir de su necesidad (Wassermann, 2006, pp. 19-27).

En atención a ello, es posible organizar esta técnica siguiendo el siguiente esquema (ITESM, s.f., pp. 16-17):

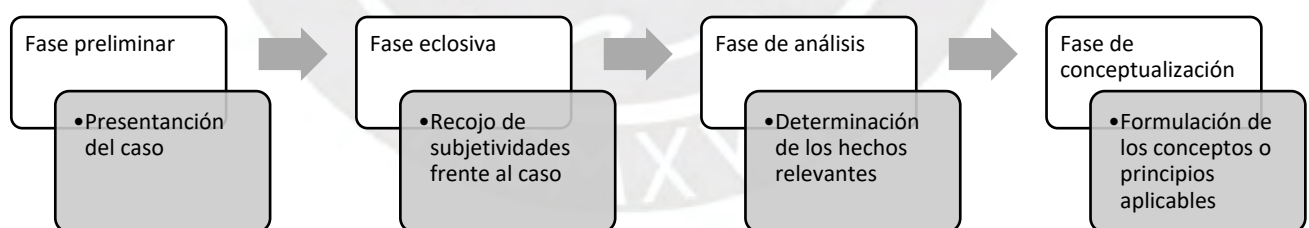


Figura 3. Elaboración propia.

De este desarrollo se desprende que las ventajas del método o estudio de casos radican en permitir a los estudiantes interiorizar las situaciones reales a las que se enfrentarán en su vida profesional, permitiéndoles no solo acercarse a situaciones reales, sino también a estrategias

de trabajo y desempeños propios la profesión a través de la denominada redacción forense (Godio, 2016, p. 54). Así, no solo se trataría de desarrollar contenidos conceptuales, sino también – y al mismo tiempo - contenidos procedimentales vinculados con el razonamiento jurídico y la interpretación de la ley penal, la consulta y manejo de fuentes de información y la redacción de documentos jurídicos.

En esa línea, a través del método o estudio de casos se logrará cumplir con una serie de objetivos propios de la enseñanza del derecho: manejo de contenidos; desarrollo de habilidades de parafraseo, comparación, contraste, argumentación y principios; identificar problemas y cuestiones de derecho; resolver problemas; juzgar y analizar críticamente el derecho, sintetizar y elaborar marcos conceptuales (Serna de la Garza, 2005, p. 168). Además, al insertarse en un contexto colaborativo, estos objetivos se conjugan con procesos de deliberación democrática, donde la diversidad de puntos de vista contribuyes al diálogo y a la solución del problema (Flores, 2005, p. 151).

Aunado a ello, como puede advertirse, el método o estudio de casos ofrece un contexto idóneo para el trabajo autónomo, toda vez que aquí el rol del estudiante se centrará en preparar la clase, esto es, preparar los materiales para participar activamente de la deliberación y discusión colectiva (Flores, 2005, p. 138).

2.2.2.2. Role play o simulación

Si a través del estudio de casos los estudiantes abordarán situaciones reales, similares o iguales a aquellas a las que se enfrentarán profesionalmente, recurriendo para ello a las herramientas teóricas y procedimentales propias del quehacer profesional que le permitan arribar a una solución, entonces el *role play* se erige en un complemento por excelencia para aquella estrategia (Shellman & Turan, 2006, p. 21). El *role play* o juego de roles consiste en que los estudiantes asuman y representen un determinado papel dentro de un contexto o situación real, actuando con libertad para la toma de decisiones siempre que asuman las creencias, actitudes y valores del papel representado (Cobo Gonzales & Valdivia Cañotte, 2017, p. 5).

La metodología del juego de roles forma parte del aprendizaje basado en el juego o *game-based learning* (GBL), que describe aquellos contextos en los que los objetivos de aprendizaje se logran a través de actividades lúdicas que implican la solución de problemas y el sentido de logro (Qian & Clark, 2016, p. 51). Esto es así en tanto en muchos casos no es posible que los estudiantes puedan aproximarse a las dinámicas, limitación y consecuencias de las

situaciones particulares que enfrentarán en su vida profesional a través de métodos como la clase magistral o el estudio de casos (Shellman & Turan, 2006, p. 22).

El juego de roles permite que los estudiantes puedan reconocer y reflexionar sobre el comportamiento que ellos y los otros desempeñan, esto es, sobre los roles asumidos, además de reconocer distintas formas de pensar o analizar una situación. Además, permite desarrollar habilidades y competencias propias del desempeño profesional, y facilita el tránsito hacia la vida profesional (Cobo Gonzales & Valdivia Cañotte, 2017, p. 6). Así, no solo se promueve que los estudiantes exploren el proceso de toma de decisiones desde un rol determinado, utilizando el mismo razonamiento y las mismas reglas lógicas utilizadas en el mundo real, además de explorar los sentimientos, valores y percepciones que ello trae aparejado (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 58). Producto de ello, se mejora la propia capacidad de resolución de problemas y se promueve que los estudiantes asuman las consecuencias de la toma de decisiones, todo ello desde un ambiente lúdico y de competencia (Martín García, 1992, p. 63; Qian & Clark, 2016, p. 52).

En esa línea, se señala que el GBL, en general, y el *role play*, en particular, permite desarrollar aquellas habilidades imprescindibles en la sociedad del siglo XXI: creatividad, colaboración, comunicación y pensamiento crítico, lo que incluye el razonamiento científico, pensamiento sistemático, pensamiento computacional, toma de decisiones y resolución de problemas (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 57; Ortiz de Urbina Criado et al., 2010, p. 286; Qian & Clark, 2016, p. 51).

Asimismo, el GBL se relaciona con el modelo de aprendizaje experimental de Kolb (Shellman & Turan, 2006, p. 22), el cual describe cómo se traduce la experiencia en conceptos que sirvan, a su vez, para enfrentar nuevas experiencias (Kolb, 1976, p. 21). Este modelo circular de aprendizaje prevé cuatro etapas: experiencia concreta, observación y reflexión, formación de conceptos abstractos y generalización y aplicación de estos conceptos en nuevas situaciones (Kolb, 1976, p. 21).

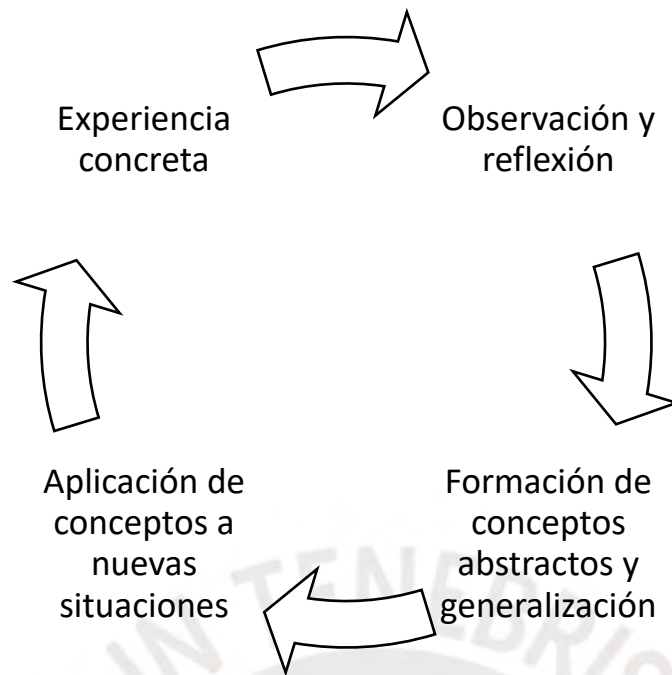


Figura 4. Adaptado de Kolb, 1976, p. 22.

Para el cumplimiento de los fines del GBL es necesario que las actividades basadas en el juego y la simulación tomen en cuenta una serie de retos o barreras. En primer lugar, debe procurarse que la actividad sea la adecuada para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, lo que implica prestar atención al balance entre la complejidad de la simulación, que en principio podría asegurar una mayor fidelidad con la situación que se pretende recrear, y la información que los estudiantes necesitarían procesar para llevar a cabo la simulación, lo que podría diluir la capacidad de los estudiantes para aprender (Moizer et al., 2009, pp. 208-209), o dispersar el proceso de aprendizaje hacia habilidades o contenidos no esenciales, como puede ser, por ejemplo, las ritualidades propias del proceso penal. En esa línea, el docente deberá prestar atención al lugar que ocupa el curso dentro del plan de estudios, en tanto el uso de esta metodología sería más fácil y efectivo a medida que los estudiantes sean más maduros (Moizer et al., 2009, p. 213).

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta los recursos que demandan las actividades de simulación o *role play*: se trata de una metodología que demanda tiempo y recursos humanos y logísticos tanto en la preparación como en su ejecución y evaluación (Moizer et al., 2009, p. 209).

Finalmente, es necesario que el docente tome en cuenta determinados riesgos o situaciones de incertidumbre que pueden presentarse a pesar de la adecuada ejecución de la actividad (Moizer et al., 2009, p. 209). Así, un riesgo frecuente es la respuesta o reacción negativa por

parte de los estudiantes, que se encuentra vinculada a al paso de una metodología más pasiva a una más activa como el GBL (Moizer et al., 2009, p. 214), o a la dificultad que pueden tener los estudiantes, sobre todo aquellos que se encuentran en los primeros ciclos de la carrera, para identificar los fines del *role play* (Moizer et al., 2009, p. 216). Otros riesgos asociados son la pérdida de control del proceso de aprendizaje de los estudiantes, vinculado a la complejidad de la actividad, por ejemplo, y fallas tecnológicas cuando se utilizan TIC.

El diseño de una actividad de simulación o *role play* prevé cinco etapas (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 58; Smith & Boyer, 1996, p. 691). En primer lugar, se deben definir los objetivos de aprendizaje en función a los conocimientos, habilidades y actitudes (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 58). Esta primera etapa es fundamental en tanto permitirá al docente definir la estructura y método del *role play* (Smith & Boyer, 1996, p. 691).

En segundo lugar, el docente debe construir la simulación. Para ello, se identifican todos los actores que son relevantes para una determinada situación o proceso, su posición institucional, los objetivos y motivaciones que persiguen y las limitaciones y recursos con los que dispone el rol, información que debe ser puesta a disposición de los estudiantes (Smith & Boyer, 1996, p. 691). Luego, se diseña un escenario que permita captar el interés de los estudiantes, a través del cual se presentará el problema que debe ser resuelto. Lo importante en este punto es que los estudiantes puedan reconocer que el objetivo de su intervención es actuar y resolver el problema, por lo que es necesario que cada actor tenga asignada una tarea específica, similar a lo que realiza en el mundo real, y cuente con los recursos e información necesaria para llevarla a cabo (Smith & Boyer, 1996, p. 692) – por ejemplo, elaborar un escrito, realizar un alegato de defensa, etc.

En tercer lugar, se tiene la ejecución de la simulación, para lo cual la organización cumple un rol fundamental. No solo se deben fijar los roles y escenarios con la debida anticipación, sino que además el docente debe procurar absolver todas las dudas posibles con anterioridad al momento de la ejecución para así asegurar el mayor tiempo posible al desarrollo de la actividad. La ejecución también se relaciona con los objetivos fijados, ya que de ellos dependerá, por ejemplo, que los estudiantes puedan elegir o no los roles a desempeñar. Además, al fijar las reglas de la actividad el docente debe asegurar que estas sean lo más fieles posibles al mundo real o contexto profesional que se recrea, procurando además que sean reglas básicas que dejen espacio para la creatividad de los participantes (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 58; Smith & Boyer, 1996, p. 692).

En cuarto lugar, luego de la ejecución de la actividad se debe darse paso a la discusión o *debriefing*. Es en esta etapa en donde se encuentra la mayor parte del valor del *role play* (Smith & Boyer, 1996, p. 693), ya que permite que el docente aproveche el estado anímico de los estudiantes inmediatamente después de la simulación para reflexionar los procesos, emociones, metas, motivaciones, límites y recursos de los actores representados, así como sobre las diferencias y similitudes que puedan existir entre el entorno simulado y la vida real (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 59; Smith & Boyer, 1996, p. 693).

Finalmente, es importante evaluar los resultados del *role play* de cara al cumplimiento de los objetivos que este promueve: altos niveles de comprensión y retención de información y desarrollo de un fuerte pensamiento crítico y habilidades analíticas, a la par que incrementa el entusiasmo de los estudiantes por el aprendizaje (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 59; Smith & Boyer, 1996, p. 693).

En resumen, el juego de roles implica cuatro grandes momentos: la motivación previa, la preparación para la dramatización, la dramatización y el debate final (Martín García, 1992, p. 64). Así, el juego de roles requiere en primer lugar de una contextualización, esto es, presentar la situación o contexto en la que se desarrollarán los estudiantes, las personas y sus características y los límites para su representación; luego se procede a organizar la clase, asignando los personajes a aquellos estudiantes que participarán y dejando en claro los criterios para aquellos que actuarán como observadores; posteriormente se procede al desarrollo del juego, esto es, al proceso de pensar, actuar y decidir como el personaje asumido; y finalmente el problema abordado se discute en un plenario, a la vez que se ofrece una comparación con la vida real (Cobo Gonzales & Valdivia Cañotte, 2017, pp. 7-8).

En el ámbito del derecho penal, el juego de roles puede aplicarse desde diferentes aristas, conjugándose con el estudio de casos. Así, podría pedirse a los estudiantes que representen un supuesto de hecho, lo que podría servir para que interioricen cuáles son los procesos mentales que están detrás de la toma de decisiones en una eventual creación de riesgo, para que así comprendan qué es lo que se puede exigir a un determinado sujeto, o qué es lo que puede ser importante para la responsabilidad subjetiva, el conocimiento o la voluntad.

No obstante, otra forma de aprovechar las virtudes de una estrategia que procura que el estudiante se aproxime al proceso de toma de decisiones sobre contextos reales – el estudio de casos – es que ello se haga no de forma aislada o descontextualizada – por ejemplo, únicamente resolviendo un caso desde una postura determinada – sino que se haga como parte de un contexto situacional – por ejemplo, en el marco de una audiencia, de una discusión

legislativa, o de una asesoría a un cliente – en el que, además, se potencie la construcción social del conocimiento ya que ello siempre implicará relacionarse con otras posturas – un cliente, las otras partes procesales o legisladores de otras bancadas.

Además, ubicar la respuesta que el estudiante deberá ofrecer en un determinado contexto profesional, en una determinada situación, no solo permite mostrar a los estudiantes la utilidad de aquello que se enseña, sino también los motiva a reflexionar sobre los efectos o consecuencias de sus decisiones, no solo a nivel práctico, sino también desde un punto de vista ético – lo que implicaría cuestionarse ¿qué argumento es el más coherente, doctrinaria, jurisprudencial y éticamente para negar la responsabilidad penal de mi patrocinado?

Insertar el *role play* en la práctica docente dentro de la Facultad de Derecho supondría que los estudiantes puedan recrear cualquiera de los contextos o desempeños profesionales para los cuales se están formando. No obstante, podría decirse que, en el marco de un curso en el que se discuten los criterios de atribución de responsabilidad penal, el contexto más idóneo para desarrollar los objetivos del curso será el de un proceso judicial, por lo que, de manera coherente con propuestas antes reseñadas, el *role play* tendrá el sentido de un juicio simulado o *moot court*.

3. NECESIDAD DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo que depende de una serie de factores o elementos: los contenidos, el estudiante y el contexto. Estos tres elementos se encuentran en constante evolución, así, por ejemplo, las diferentes áreas de conocimiento se desarrollan de manera constante, algunas más rápido que otras como en el caso de la ciencia y la tecnología, y otras con menos ímpetu como en el caso del derecho. Sin embargo, lo cierto es que hay una constante creación de nuevos contenidos o revaloración de antiguos conocimientos, lo que obliga a una constante evaluación.

Para llevar estos saberes a los estudiantes es necesario que el docente cree un contexto que posibilite el aprendizaje a través de una serie de estructuras, esquemas y herramientas. Este contexto también se encuentra en constante evolución ya que depende de la forma cómo se ejerce o se desarrolla el área que se enseña, así como de las herramientas disponibles y, principalmente, de las nuevas dinámicas o problemas sociales a los que los estudiantes se enfrentarán como futuros profesionales.

Además, depende de factores externos como la pandemia que vivimos, lo que obligó a los docentes a trasladarse del aula física al entorno virtual y, por lo tanto, a diseñar o descubrir estructura, esquemas y herramientas que no se habían utilizado antes por ellos mismos o que por lo general no eran utilizadas en el área de conocimiento. Por ejemplo, en Derecho los únicos recursos utilizados eran las lecturas, por lo general impresas, lo que obligó a los docentes a, sobre la marcha, encontrar nuevos medios para trasladar los conceptos necesarios para la formación de los estudiantes.

Finalmente, el rol central en este proceso lo cumple el estudiante, quien también está en constante evolución. Para un adecuado proceso de aprendizaje el docente debe tomar atención a la forma cómo el estudiante aprende, qué aprende y de qué forma aprende. Los requerimientos del estudiante, derivados de su rol en la sociedad y de lo que espera lograr con su formación universitaria deben ser tomados en cuenta por el docente, lo que incide también en el diseño de la práctica docente. La constante exposición de los estudiantes a las redes sociales, por ejemplo, incide en la forma cómo aprenden, en sus intereses, en el conocimiento que tienen sobre determinados temas, lo que hace que requieran mayores ayudas visuales o actividades lúdicas. Esta exposición, además, hace que, en teoría, la universidad no sea el principal camino para llegar al conocimiento, las fuentes abiertas en internet le permiten al estudiante obtener determinados saberes, por lo que es necesario que la universidad otorgue un plus, un valor agregado.

Con todo ello queda claro que la docencia universitaria no puede quedarse estancada, sino que debe acompañar la constante evolución de los elementos que la componen. Nuevamente, si se piensa en el paso a la virtualidad producto de la pandemia originada por la COVID-19 – necesidad a la que tuvieron que atender algunos de los antecedentes de innovación que se han reseñado – se puede corroborar que es necesario asumir determinados riesgos y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata únicamente de introducir cambios o mejoras continuas – algo que se debería dar por descontado en cualquier actividad – sino que se trata de proponer transformaciones profundas que implican un nivel de riesgo toda vez que debe buscarse la aceptación por el estudiante, que es finalmente el receptor de esta mejora (García & Gros, 2013, p. 13).

Sin embargo, estos cambios no pueden hacerse con el solo norte de tener algo nuevo, no se puede innovar por innovar, sino que debe siempre responder a las necesidades de ajustar la docencia a los cambios en el contexto, en los conocimientos o conceptos o en el propio estudiante, esto es, son cambios que se introducen de manera justificada (Zabalza, 2003, p. 120). Por ello es importante identificar qué es lo que funciona adecuadamente en el proceso

de aprendizaje y qué aspectos no permiten cumplir con el objetivo del curso. Como bien señala Zabalza, la innovación en la docencia universitaria no puede venir impuesta ya sea por cuestiones formales, burocráticas o administrativas (2003, p.117). No se puede forzar a la institución a generar un proceso de transformación, ni esta puede forzar a los docentes a introducir innovaciones en su labor docente, ya que ello hace que no se identifiquen las necesidades de mejora y que no exista un compromiso con este proceso por parte del docente, lo que reduce la trascendencia que este puede tener.

Con todo ello, cabrá hablar de innovación

cuando se pretende llevar a cabo un proceso de cambio bien fundamentado. Cambios viables y prácticos que están pensados desde la perspectiva de la mejora y actualización de nuestras actividades y dispositivos formativos en el seno de cada titulación. Cambios que serán documentados y evaluados. Propuesta de cambio que se ha formalizado en un proyecto que constituye su guía de desarrollo y compromisos. Por lo tanto, si bien es esencial innovar en la docencia universitaria, es necesario que este proceso se desarrolle de manera adecuada, que se identifique el momento oportuno y las razones correctas para llevarlo a cabo. La pregunta no debería ser si la innovación es necesaria, sino cuándo lo debe ser. (Zabalza, 2003, p. 122)

4. PROBLEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN PERSONAL

Los cursos de derecho penal y, en especial, el curso Teoría del Delito, tienen una naturaleza eminentemente teórica, tal y como ha sido diseñado en el plan de estudios de la Facultad de Derecho y que se plasma en la propia sumilla del curso. Y tiene sentido que ello sea así, ya que es necesario que los estudiantes puedan manejar los principales conceptos necesarios para que, posteriormente, puedan discutirse cuestiones más aplicativas del derecho penal como la propia responsabilidad en caso de un delito específico. Incluso, el perfil de egreso de la carrera consigna como una de las competencias a las que contribuye este curso la excelencia académica, lo que implica el conocimiento y dominio de la doctrina y jurisprudencia sobre la materia.

No obstante, ello, el problema radica en lo que como docentes entendemos como un curso teórico. En algunos casos los temas de este curso se plantean de manera aislada de la realidad, el docente se concentra en transmitir los principales problemas teóricos o dogmáticos que plantean temas como el comportamiento de riesgo o el error de tipo. Así, se desarrolla en una sesión de clase las diferentes posturas que se plantean respecto al concepto de delito, al comportamiento de riesgo, lo que debe entenderse por imputación objetiva o por

causalidad, exponiendo los distintos puntos de vista de los autores más representativos, tanto nacionales como internacionales.

Sin embargo, en esta dinámica se olvida que el principal objetivo de la docencia es lograr un aprendizaje significativo y que, según la lógica de la formación por competencias, los estudiantes deben estar en capacidad de desenvolverse en la realidad con los contenidos que se desarrollan en clase. Lo que suele ocurrir, entonces, es que los estudiantes no logran comprender qué objetivo tiene discutir sobre estos temas, por qué se hace tanto énfasis en conocer una serie de teorías y de autores, no se comprende cuál es la aplicación de estos contenidos. Esto es sumamente importante porque, al tratarse de un curso básico en la formación en derecho penal, los estudiantes deben estar en condiciones de comprender qué problemas pueden presentarse en la realidad.

Aunado a ello, cuando se pretende cumplir con una exigencia de los estudiantes de darle un enfoque práctico al curso, se plantean casos aislados, desprovistos de todo contexto ligado a la realidad en la que los estudiantes se desempeñarán. Tanto en este curso como en los demás cursos del área los docentes solemos diseñar casos complejos, de difícil o imposible ocurrencia en la realidad, con la única finalidad de evaluar que los alumnos hayan aprehendido los conceptos vistos en clase, olvidando nuevamente que estos tienen una aplicación en la realidad, una realidad distinta a la que se plantea en los exámenes o prácticas.

A partir de esta descripción y de las fuentes a las que se ha podido acceder para realizar la indagación, se puede formular como problema a intervenir las estrategias de enseñanza que limitan la capacidad analítica frente a situaciones reales en el estudiante del curso Teoría del Delito de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.

Este problema, además, responde a determinadas causas. En primer lugar, el número limitado de horas lectivas con las que cuenta el curso. Esto obliga a los docentes en muchos casos a tener que optar entre teoría y práctica, decantándose por dedicarse a transmitir la mayor cantidad de información disponible. Bajo la metodología que se viene aplicando actualmente no se puede cumplir con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo. Las horas de clase semanales (3), divididas en sesiones de 90 minutos cada una, no permiten abarcar tanto la base teórica como su aplicación práctica – lo que requiere el desarrollo de una serie de saberes o contenidos específicos (contenidos procedimentales), ni mucho menos dejan espacio para el debate e intercambio de ideas entre los estudiantes y el profesor. Aunado a ello, debe considerarse la carga académica y extracurricular de los estudiantes, lo que los

deja con un tiempo reducido para el trabajo autónomo – en promedio, suelen dedicarle una hora al trabajo asíncrono.

En segundo lugar, incide en este problema la concepción que se tiene sobre las implicancias de la teoría. Se suele entender que un curso teórico significa únicamente que el estudiante conozca y domine la teoría y la jurisprudencia más pertinente sobre el tema. Por ende, hay una tendencia hacia el hacer teoría solo por la teoría, sin ninguna relación con la realidad.

Finalmente, la utilización de los llamados ejemplos de manual. Los docentes suelen utilizar en el proceso de enseñanza una serie de ejemplos que han sido diseñados a lo largo de los años por la doctrina y que, si bien permiten mostrar las consecuencias de una u otra teoría, no tienen una aplicación real. Por ejemplo, el caso de cazador – cuando la caza no está muy desarrollada en el Perú – o el caso del tío rico – que gira en torno a un avión que es alcanzado por un rayo, un supuesto estadísticamente de difícil realización.

Para que el estudiante interiorice por qué es necesario el estudio de diferentes conceptos, se requiere que el docente pueda mostrar a los estudiantes diferentes situaciones reales que se discuten en la opinión pública y que requieren la aplicación de la teoría. Para ello, deben mostrarse los casos en su estado “natural”, esto es con las variables sociales, culturales, políticas o económicas que lo rodean y que rodean el estudio de determinadas instituciones.

Como se ha visto, existen diferentes propuestas metodológicas que parten de una reflexión crítica sobre la práctica docente en derecho penal pero que arriban a una misma conclusión: la necesidad de concebir el derecho no como un conjunto de reglas, normas y principios aislados, sino que tienen una utilidad en la realidad, por lo que es necesario incorporar un análisis dogmático, pero de la realidad. En los cursos de derecho penal los diferentes temas pueden abordarse desde diferentes enfoques teóricos, generando una serie de posturas sobre diversos temas polémicos como la legitimidad de la eutanasia, la proporcionalidad de determinadas sanciones como la cadena perpetua, los límites de la interpretación literal, entre otros.

Por ello, la propuesta de innovación apunta a implementar de manera sostenida el estudio de casos – como caso temático – con la finalidad de situar a los estudiantes en el contexto de la práctica profesional y en la importancia que tiene discutir los temas que componen el curso – demostrando que no se trata de hacer teoría por la teoría, sino que hay una enseñanza que se traslada a un hacer. De la revisión de la literatura se advierte que el método del caso es el que más posibilidades ofrece para dar respuesta a las necesidades de innovación.

Para lograr ello se busca incorporar una serie de actividades asíncronas tomando en cuenta el tiempo reducido con el que cuentan, pero procurando abarcar los principales requerimientos necesarios para poder discutir y debatir sobre las situaciones problemáticas que se plantean en derecho penal. En estas, con la guía del docente los estudiantes tendrán una mayor participación en la construcción del conocimiento, ya que es necesario, como se ha reseñado, que los estudiantes intervengan en el proceso de aprendizaje a través del trabajo autónomo.

No obstante, también se ha advertido una necesidad del trabajo colaborativo como espacio vital para el intercambio de ideas y la reflexión, además de ser un espacio en el que necesariamente los estudiantes deberán desarrollarse. Por lo tanto, las sesiones síncronas se diseñarán de manera que los estudiantes, adoptando diferentes roles de acuerdo con el caso (por ejemplo, abogado, fiscal y juez) puedan abordar diferentes soluciones al problema planteado, a partir de las cuales se pueda discutir entre toda la clase a efectos de llegar a conclusiones para toda la sesión.



CAPÍTULO II. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

1. DATOS GENERALES DEL PROYECTO

- Título del proyecto
El estudio de casos y el juego de roles como estrategias colaborativas para mejorar el análisis crítico de realidad por parte de los estudiantes del curso Teoría del Delito en una universidad privada de Lima.
- Ubicación de la institución
San Miguel, Lima Metropolitana.
- Público que atiende la institución
Estudiantes de pre y posgrado.
- Tipo de gestión de la institución
Privada bajo la forma asociativa
- Carrera o programa
Facultad de Derecho
- Área disciplinar
Derecho penal
- Curso asociado al proyecto
Teoría del delito
- Población beneficiaria
39 estudiantes del séptimo ciclo de la carrera de derecho (quinto nivel)
- Fecha de inicio y fin del proyecto
Del 15 de agosto al 10 de diciembre del 2022
- Línea de investigación
Interacciones didácticas en el aula universitaria

2. RESUMEN DEL PROYECTO

El proyecto de innovación propone la aplicación del estudio de casos y del *role play* en un contexto de trabajo colaborativo para el estudio y análisis de las diferentes instituciones que permiten determinar la responsabilidad penal de una persona, las mismas que se estudian en el curso de Teoría del Delito.

En ese sentido, el proyecto de innovación propone abordar los contenidos conceptuales del curso en dos momentos: en el primero, los estudiantes, divididos en grupos, debatirán sobre un caso extraído del cine, la televisión o el *streaming*, el cual planteará un problema central y básico del tema a tratar. A partir de la aplicación de la metodología del estudio de casos, los estudiantes arribarán a los conceptos básicos del tema y, con ello, a la respuesta al problema central de este y, por ende, a la solución al caso planteado. Una vez sintetizadas las conclusiones, se aplicará un cuestionario gamificado a través de *Kahoot!*, que permitirá comprobar que todos los estudiantes hayan obtenido los conocimientos teóricos básicos del tema.

En el segundo momento, se aplicará nuevamente el estudio de casos, esta vez a partir de un supuesto de hecho extraído y adaptado de la jurisprudencia que plantea un problema de mayor complejidad y que genera un mayor debate tanto en la doctrina como en la jurisprudencia y en la propia sociedad. Este caso será analizado a través del *role play*, esto es, los grupos deberán representar el debate jurídico en un contexto real – principalmente, en el marco de una audiencia judicial, asumiendo el rol de cada uno de los sujetos procesales. Esta simulación dará lugar, luego, al análisis a partir del estudio de casos, para obtener la respuesta al problema jurídico que plantea el caso y, por ende, para valorar las respuestas ofrecidas por los intervinientes en la simulación.

3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROYECTO

Como se ha puesto de manifiesto, toda propuesta de hacer universidad implica, necesariamente, vincular la práctica docente a la realidad, a las necesidades de una sociedad, de un contexto en el que los futuros profesionales se desarrollarán. No obstante, no se trata únicamente de preparar a los estudiantes para proponer soluciones técnicas o mecánicas, sino que es menester desarrollar mayores competencias en ellos que les permitan “aportar criterios, principios y métodos que doten de sentido a todo el sistema” (Ríos, 2010, p. 85). Por ende, los saberes, competencias y habilidades que el docente

debe trasladar a los estudiantes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2009, p. 116) deben estar orientados a este objetivo.

No obstante, a partir de lo expuesto en el capítulo I se puede afirmar que, en la actualidad, las condiciones no están dadas para cumplir con este fin. Así, se ha evidenciado que el diseño curricular prescinde de un enfoque que permita al docente “recrear aquellas representaciones didácticas más relevantes para la enseñanza de sus materias” (Jarauta y Medina, 2012, p. 188), al privilegiar el enfoque teórico del curso. Esto genera que la actividad docente se concentre en la transmisión de abundantes contenidos conceptuales sin ningún contenido procedimental o incluso actitudinal, ello conjugado con el número limitado de horas lectivas.

Aunado a ello, la práctica docente – el denominado currículo oculto –se debate entre un enfoque eminentemente teórico, en el que se privilegia el estudio de instituciones jurídicas aisladas, la memorización de artículos del Código Penal y la utilización de ejemplos que están pensados o diseñados para poner a prueba las distintas teorías elaboradas a lo largo de los años; y un enfoque eminentemente práctico, donde se busca que el estudiante no sepa nada más ni nada menos que aquello que el mercado le solicita: defender a un cliente, acusar a una persona o juzgar un caso.

No obstante, a partir del modelo de universidad que se ha expuesto, así como del modelo curricular adoptado por la Facultad de Derecho y del rol que ocupa la disciplina del Derecho Penal como aquella rama que busca proteger las libertades que se reconocen a las personas en sociedad (Meini Méndez, 2014, p. 26), se puede entender que en la enseñanza de dicha área disciplinar se privilegie un análisis abierto que tenga en cuenta tanto el desarrollo de la teoría jurídica como el de la propia sociedad cuyas libertades se busca tutelar – y cuyas necesidades son cambiantes – para lo cual se debe llegar a “una convergencia entre una explicación casuística y la dogmática, entendiendo que el casuismo jurídico requiere de una formación teórica formulada de manera sistemática que sirva de base al razonamiento jurídico que se empleará en la práctica casuística” (Ríos Corbacho, 2010, p. 86).

En ese sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros abogados debe estar enfocado en dotarlos de herramientas para cuestionar, reflexionar y no solo justificar sus decisiones en la ley, por lo que deben estar en capacidad de aceptar las consecuencias de sus decisiones y justificarlas (Flores, 2005, p. 130). Solo de esta manera se puede realizar, a través de la formación en Derecho, del fin de la universidad que ha sido

contemplado en la Constitución, y del propio modelo educativo de la institución en la que se inserta este proyecto.

Con todo ello, el presente proyecto de innovación se justifica en tanto busca lograr reforzar el alineamiento curricular, procurando que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté orientado a que el estudiante no solo tenga una base jurídica sólida, sino que además esté en capacidad de aplicarla a contextos reales de manera crítica, lo que implica no solo situaciones reales, sino también contextos profesionales reales, incidiendo de esta manera en el aprendizaje significativo. Esto significa no solo enfrentar al estudiante a situaciones próximas a las de su futuro desempeño profesional, sino que la respuesta y, principalmente, el análisis que se haga para llegar a estas respuestas se dé en un contexto real, asumiendo los roles de un abogado – y con estos, las responsabilidades y formas concretas de ver el mundo (Sagástegui, 2004, p. 30).

En ese sentido, no se trata de que el estudiante conozca todas las teorías relativas al dolo (dolo cognitivo, dolo mixto, dolo volitivo), ni de orientarlo a que adopte uno u otra postura, ni mucho menos enseñarle que, en la práctica jurídica mayoritaria, solo es relevante una de estas posturas; sino, por el contrario, que esté en capacidad de comprender todos estos planteamientos y esté en la capacidad de aplicarlo, desde los diferentes desempeños profesionales, lo que implica comprender las consecuencias de una y otra postura y defender aquella que sea más coherente con el sentido de justicia en nuestra sociedad, con unos valores y unos fines determinados, lo que supondrá, además, la capacidad para poder comprender y debatir otros planteamientos.

Como puede apreciarse, es necesario que los estudiantes, como futuros profesionales del Derecho, desarrollen una capacidad crítica y analítica suficiente para desarrollarse no solo como abogados, sino principalmente como ciudadanos, lo que requiere no solo conocer la realidad – los problemas que enfrentarán en su práctica profesional o a los que están o estarán expuestos como miembros de la sociedad – sino también poder aproximarse a esta a partir de los contenidos conceptuales que el curso debe desarrollar, construyendo el conocimiento necesario para dar respuesta a dichos problemas.

De esta manera, el alumno y, posteriormente, egresado de la Facultad de Derecho no solo contará con una sólida formación académica, sino que tendrá las herramientas necesarias para dar respuesta a casos reales, ya sea que se desempeñe en el área del derecho penal, o ya sea que participe como un ciudadano al que le importa y participa de la discusión pública.

Para lograr estos objetivos será necesario la utilización de estrategias de trabajo colaborativo que permitan no solamente el desarrollo de competencias necesarias para el desempeño profesional – capacidad crítica y analítica, desarrollo de habilidades sociales, responsabilidad compartida – que, en el estado actual, no son objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje – sino que además contribuirán a deconstruir el clima de individualismo y competitividad imperante en la Facultad de Derecho.

Aunado a ello, es importante tener en cuenta que el proyecto de innovación se justifica en la necesidad de atender a un problema que, como se ha expuesto en el capítulo precedente, impide que la enseñanza del derecho se encuentre alineada con un nivel superior. En dicha justificación radica también su importancia, aunado al hecho de que, tal y como se plantea el proyecto, este busca responder a las necesidades propias de los estudiantes, poniéndolos en el centro de su proceso de aprendizaje y haciéndolos partícipes de su proceso formativo.

4. DISEÑO DEL PROYECTO

4.1. Título

El estudio de casos y el juego de roles como estrategias colaborativas para mejorar el análisis crítico de realidad por parte de los estudiantes del curso Teoría del Delito en una universidad privada de Lima.

4.2. Problema

Estrategias de enseñanza que limitan la capacidad analítica frente a situaciones reales en el estudiante del curso Teoría del Delito de la Facultad de Derecho de una universidad privada del Perú.

4.3. Descripción del proyecto

4.3.1. El estudio de casos temáticos como forma de aproximación a los contenidos conceptuales

Como se ha puesto de manifiesto, el estudio de casos representa un espacio idóneo para que los estudiantes, a partir de un supuesto de hecho que sirva como detonante o motivación, y

con la guía del profesor, puedan comenzar a construir la teoría que les permita dar respuesta al problema ahí planteado, partiendo de los saberes previos y materiales trabajados de manera autónoma.

Como se ha reseñado, cada tema del curso puede tener distintos niveles de profundización. El objetivo del empleo del estudio de casos en un primer momento es que los estudiantes, de manera colaborativa, puedan arribar a los conceptos básicos del tema, esto es, que comprendan el concepto de cada institución, la justificación para dotar de cierto contenido a esta y, además, la capacidad de rendimiento de esta en la realidad peruana. Así, de manera preliminar a cada tema del curso se le ha asignado una “pregunta guía”, esto es, una pregunta que pretende plantear el problema principal detrás del tema a abordar. Por ejemplo, para el tema referido a la capacidad penal, este se plantea a partir de la pregunta “¿quiénes no son destinatarios de la norma penal?”. La respuesta a esta pregunta no busca que los estudiantes enumeren los distintos supuestos de incapacidad o inimputabilidad, sino que puedan sintetizar, desde un punto de vista material, los elementos que determinan esta capacidad. Con ello, los estudiantes podrán, luego, aplicar esta respuesta para determinar los distintos supuestos previstos en el Código Penal.

Arribar a esta respuesta, a esta conclusión, será el objetivo de la sesión. El medio para llegar a dicho punto será el estudio de casos, el análisis de un supuesto de hecho que no solo motive a los estudiantes a involucrarse en el tema, sino que obligue a los estudiantes a responder a esa pregunta para, a su vez, resolver el problema que plantea el caso.

4.3.1.1. Organización del trabajo colaborativo

Como se ha señalado, el estudio de casos se potencia cuando esta se implementa en un contexto de trabajo colaborativo. Así, al dividir el aula en pequeños grupos, estos tendrán la responsabilidad de preparar el análisis del caso de manera conjunta, lo que implica preparar los materiales de enseñanza proporcionados por el docente. Esto resulta sumamente beneficioso para los estudiantes en dos sentidos. Por un lado, porque requiere que estos, de manera previa a la sesión de clases, intercambien ideas, apreciaciones, incluso interpretaciones de un mismo texto, sentencia o norma legal, y procuren llegar a una posición consensuada. Por otro lado, porque en un contexto de alta carga académica de los estudiantes – cursan entre 18 y 21 créditos por ciclo – el trabajo colaborativo permitirá distribuir la carga académica del curso, reduciendo aquellos supuestos en los cuales los estudiantes no preparan la clase por falta de tiempo.

Los grupos se conformarán de tres estudiantes – hasta un máximo de 4 en algunos casos teniendo en cuenta el número total de alumnos – en un total de 12 grupos. El número de estudiantes se justifica teniendo en cuenta que, de esta manera, se favorece el intercambio de ideas, la resolución de conflictos y la participación activa (Oakley et al., 2004, p. 12). El número de grupos, por su parte, se explica por la necesidad de contar con una cantidad de grupos que sea múltiplo de 3, ya que para el desarrollo del *role play* cada caso contará con 3 roles.

La formación o composición de los grupos dependerá del docente, ya que de esta manera se reducen las posibilidades de asociación entre los estudiantes más capacitados, en perjuicio de aquellos que requieren un mayor nivel de esfuerzo (Oakley et al., 2004, p. 11), o de aquellos que tienen mayores vínculos sociales. Además, se acerca a los estudiantes a futuros contextos profesionales, en donde el trabajo colaborativo se desarrolla con pares con los que no necesariamente existe una preferencia o incluso que no se conocen.

La composición se decidirá mediante un sorteo, a través de aplicaciones que permiten organizar grupos de manera aleatoria. Si bien es cierto que, a efectos de potenciar los beneficios del trabajo colaborativo, los grupos se pueden conformar teniendo en cuenta distintos niveles de habilidad o competencia (Oakley et al., 2004, p. 11), en el presente caso se considera que no existen instrumentos idóneos que permitan determinar qué estudiantes se encuentran en nivel superior. El proyecto de innovación pretende ser aplicado durante todo el curso, por lo que no existe un desempeño previo que sirva de baremo.

Tampoco podría serlo el historial o rendimiento académico previo de los estudiantes por dos razones. Por un lado, porque cada curso desarrolla una serie de capacidades y habilidades de acuerdo con el diseño didáctico del docente, que no necesariamente serán las aplicables al curso Teoría del Delito. Por el contrario, el componente de innovación radica, precisamente, en la introducción de habilidades que no han sido desarrolladas previamente en otros cursos. Por otro lado, el historial académico supone una fotografía del momento, refleja el desempeño del estudiante en un determinado momento, sujeto a determinadas variables – la metodología empleada, el nivel de exigencia, incidentes a nivel personal, familiar o social, entre otras – por lo que no se considera que represente un instrumento idóneo para determinar qué estudiantes pueden jugar un rol central aglutinando a aquellos que se encuentran en un nivel inferior (Oakley et al., 2004, p. 12). Aunado a ello, estas variables, al no estar en control de los estudiantes, no permiten justificar una decisión tan importante como la asociación con otros para cumplir los objetivos del curso.

4.3.1.2. Elaboración de los casos

Como puede advertirse, el punto central de la propuesta de innovación es enfrentar a los estudiantes a determinadas situaciones que, por un lado, motiven su proceso de aprendizaje y, por otro lado, les adelanten aquellas situaciones que enfrentarán en su desempeño profesional.

Ahora bien, tratándose del empleo de casos temáticos, lo importante será que el caso a utilizar, en este primer momento, plantee un problema teórico fundamental para el tema a abordar, cuya respuesta, como se ha señalado, requiera de un cierto nivel de conocimiento sobre este – sintetizado en la respuesta a la pregunta guía.

Teniendo en cuenta estas características, se ha previsto tener en cuenta la propuesta de Abel Souto de recurrir al cine y la televisión y, además, al *streaming*, como recursos didácticos a efectos de presentar situaciones familiares o cotidianas para el estudiante que le sirvan de motivación y, al mismo tiempo, “como base para identificar los temas de aprendizaje, así el estudiante advierte sus necesidades educativas, comprende mejor la situación y alcanza las metas del aprendizaje” (2011, p. 187).

En ese sentido, la televisión, a través de los noticieros, será la principal fuente de los casos a utilizar, ya que en estas notas periodísticas quedará documentada no solo la realidad que se pretende analizar, sino también el nivel de incidencia de determinadas situaciones – por ejemplo, el empleo de la legítima defensa por parte de los ciudadanos. Utilizar este tipo de recursos audiovisuales y no la prensa escrita permitirá, además, diversificar las fuentes – en su totalidad, escritas – a las que acceden los estudiantes, favoreciendo con ello los niveles de atención durante la preparación del caso. Aunado a ello, les permitirá acceder a detalles importantes para el análisis del problema – toda vez que los reportajes suelen incluir grabaciones de los hechos.

No obstante, también se emplearán situaciones extraídas de películas o series ya que

el carácter documental e informativo del cine enriquece la enseñanza de cualquier materia, las emociones que produce el séptimo arte pueden despertar el interés del alumno por un tema jurídico, la identificación que genera entre sujeto y objeto potencia el aprendizaje significativo e, igualmente, el cine aporta la baza fundamental para el aprendizaje motivador de enseñar deleitando (Abel Souto, 2011, p. 192).

En estos casos será de vital importancia seleccionar aquellos extractos que sean suficientes por sí mismos, esto es, que provean la información o datos necesarios para el planteamiento del problema y no requiera que el estudiante acceda a otros episodios o temporadas, o a la totalidad de la película. Si bien es cierto esta información podría ser proporcionada por el profesor, ello dificultaría el trabajo previo por parte de los estudiantes, quienes deberán esperar a la sesión de clase para obtener la información faltante.

Además, a diferencia de los reportajes periodísticos, la selección del caso teniendo como fuente películas o series debe tener en cuenta los mayores niveles de ficción de estos recursos. No puede perderse de vista que los estudiantes deben sentir el problema como cercano, por lo que deberán seleccionarse aquellas escenas en las que cualquier persona pudiera sentirse identificada.

4.3.1.3. Preparación de los casos por parte de los estudiantes

Como se ha advertido, para el estudio de casos es esencial el trabajo autónomo de los estudiantes, toda vez que se requiere que se aproximen a un marco teórico básico sobre el cual puedan dar respuesta al problema que plantea el caso.

Siendo ello así, los estudiantes tendrán a su disposición dos lecturas que tienen como objetivo mostrar, por lo menos, dos formas de aproximarse a un mismo problema. Así, al abordar el dolo, los estudiantes se aproximarán a la imputación subjetiva desde la corriente mixta – aquella que concede relevancia al conocimiento y a la intención – y desde el dolo cognitivo – donde solo es relevante el conocimiento. Con ello, los estudiantes se enfrentarán a dos teorías que pueden ser aplicadas al mismo supuesto de hecho con diferentes consecuencias, por lo que lo relevante será determinar si el resultado de leer el caso a través de una y otra teoría es coherente con consideraciones adicionales o metajurídicas - sentido común y sentido de justicia, lo que, a su vez, los obliga a evaluar las consecuencias prácticas de asumir una u otra postura. Con ello, se logra “enseñar todas las concepciones del derecho y hacerlas competir entre sí, en búsqueda de la mejor e incluso de una noción integral” (Flores, 2005, p. 151).

Además, cuando la complejidad intrínseca del caso así lo requiera, podrán incluirse otros recursos como jurisprudencia vinculante – lo que obliga a los estudiantes a valorar una fuente adicional y a dialogar con la forma cómo los jueces se aproximan al mismo problema – o un video o clase introductoria, ya sea elaborado por el docente de manera *ad hoc* o extraído de conferencias, entrevistas, etc.

Estos materiales deberán ser revisados por los estudiantes, primero, de manera individual, a efectos de tener una primera aproximación que favorezca el intercambio de ideas y opiniones y, luego, de manera colectiva, con la finalidad de que cada grupo arribe a una conclusión que luego pueda ser debatida en pleno.

4.3.1.4. Análisis del caso

Siguiendo la secuencia del método de casos, una vez en la sesión de clase será responsabilidad del profesor conducir la discusión y procurar tanto la identificación del problema como la descomposición de este en sucesivos problemas que agudicen el análisis. Para ello se utilizará la propuesta elaborada por Marcial Rubio (2017), con la cual los estudiantes se encuentran familiarizados desde el curso Introducción a las Ciencias Jurídicas.

Así, en primer lugar, deberán identificarse los hechos relevantes del caso. La complejidad de este primer paso dependerá del propio caso – este puede incorporar dos o más situaciones que no necesariamente son relevantes para el análisis del tema – y del momento del desarrollo del curso en el que se aplique la metodología. Así, durante las primeras semanas es posible que los estudiantes no tomen conciencia sobre la importancia del rol que cumplen los sujetos en sociedad – de hecho, este es un tema que forma parte de la tercera unidad del curso. Por el contrario, luego de la tercera unidad, los estudiantes estarán en capacidad de identificar como un dato necesario en qué contexto se desempeña el sujeto. Por ende, será necesario que el profesor profundice sobre esta información, por ejemplo, preguntando si un determinado hecho es importante o no – así, “¿qué profesión ejerce?”, “¿la ejerce en ese momento?”, “¿es relevante que no esté ejerciendo?”

Luego, corresponde determinar el problema central del caso. Si bien es cierto el problema de fondo de todos los casos será determinar la posibilidad de hacer responder a una persona por un determinado hecho, el problema que plantee cada caso tendrá que ver con la razón por la cual se puede hacer responder o no. Así, ante el video que da cuenta sobre la muerte de una persona por parte de nativos no contactados, la pregunta automática será ¿responden penalmente los nativos no contactados? A partir de aquí, es necesario descomponer el problema, a partir de los hechos identificados, hasta llegar a plantear si los nativos no contactados se encuentran vinculados a la prohibición de matar. Este proceso se realizará a través de sucesivas preguntas y la intervención y diálogo de todos los grupos.

Con ello, se procede a dar respuesta al problema, nuevamente, a partir de sucesivas preguntas que apunten a la aplicación de la base teórica que los estudiantes han debido construir para elaborar sus posiciones grupales. Así, deberá indagarse sobre el acceso a reglas y valoraciones por parte de los nativos no contactados, sobre la base para las reglas de nuestra sociedad, o sobre la justificación para sancionar una conducta.

Estas respuestas, elaboradas de manera colaborativa – tanto por los grupos de manera independiente como por todos los grupos *in plenum* – permitirán arribar a una pregunta central: ¿cuándo se es destinatario de la norma penal?, cuya respuesta permitirá responder al problema del caso.

Llegados a este punto, los estudiantes habrán construido un marco teórico básico sobre el tema de la capacidad penal. Por ende, corresponderá ordenar este conocimiento – desperdigado en las diferentes respuestas dadas – a través de una breve presentación. Finalmente, a efectos de verificar que se haya cumplido el objetivo de esta etapa, se aplicará un cuestionario gamificado mediante *Kahoot!* sobre los contenidos que se han desarrollado tanto en el espacio autónomo como en la sesión presencial.

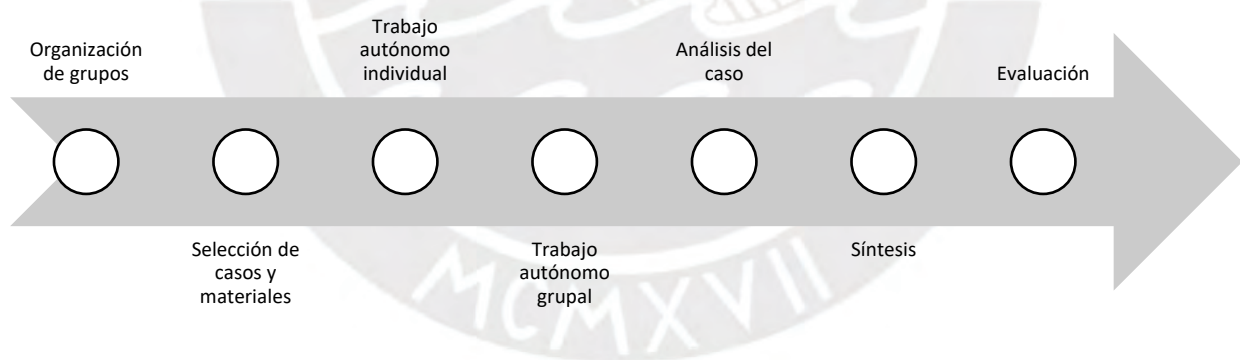


Figura 5. Elaboración propia.

4.3.2. Estudio de casos y *role play* como espacio de profundización

El segundo momento del proyecto de innovación tiene como objetivo plantear a los estudiantes situaciones más desafiantes, que requieran de responder a problemas teóricos más específicos, lo que hace necesario un mayor nivel de profundización sobre el tema. Así,

en el primer momento se puede llegar a comprender el rol del consentimiento, cuáles son los requisitos para un consentimiento válido y por qué este niega la responsabilidad en un determinado caso. No obstante, aún se plantean ulteriores discusiones, por ejemplo, ¿todos los bienes jurídicos son disponibles?, o, con mayor precisión, ¿se puede disponer sobre la vida?

Por las razones antes expuestas, aquí el estudio de casos se erige en una estrategia necesaria para acercar al estudiante a este tipo de problemas, para mostrarle que no se trata de un esfuerzo estéril de problematización del tema, o que la mayor complejidad del tema no tiene que ver con un interés del docente de “complicar las cosas”, sino que, nuevamente, son este tipo de problemas a los que el futuro abogado se enfrentará.

No obstante, aquí el caso tiene dos objetivos. Por un lado, busca que los estudiantes hayan comprendido los conceptos básicos del tema y los pongan en práctica en un caso más complejo. Si bien estos conceptos deben llevar a una respuesta o solución, no es esta el centro sino el proceso para llegar a ella, la formulación del razonamiento jurídico y la forma cómo se utilizan los conceptos. Por otro lado, al igual que en el primer momento, el caso es el vehículo para facilitar la discusión de un problema específico, se trata, otra vez, de un caso temático.

4.3.2.1. Estudio de casos

Las características del estudio de casos en este segundo momento serán las mismas que en el primer momento, con excepción del caso a emplear. Dado que la complejidad del problema a analizar es, como se ha expuesto, mayor, entonces es más imperiosa la necesidad de vincular el caso a la realidad. De lo contrario, se corre el riesgo de lograr el efecto inverso, esto es, concebir el curso solo como un cúmulo de casos complejos que no necesariamente se presentarán en la práctica profesional.

Por esta razón, se ve por conveniente adoptar la práctica propuesta por Pérez del Valle, asumiendo los hechos probados de una sentencia – aunque, en este caso, no necesariamente de un caso que haya sido abordado por la Corte Suprema. Dado que el enfoque debe estar centrado en el análisis jurídico penal de determinados hechos y no en los hechos mismos o la forma cómo estos se acreditan, los estudiantes recibirán un relato de hechos probados, hechos que, a efectos del *role play*, ya han sido acreditados en juicio oral, centrando su análisis en la valoración jurídica de estos.

Como se ha señalado, estos hechos serán extraídos de sentencias nacionales – de las diferentes instancias, ya que no es relevante la forma cómo se resolvió sino el problema que se planteó – o extranjeras – en tanto los hechos puedan ser extrapolables a nuestra realidad, por ejemplo, un caso de imprudencia médica. De esta manera, el docente también puede controlar o limitar el nivel de complejidad del problema, asegurándose que este haya sido objeto de análisis por los tribunales.

Para ello, deberá prestarse atención no solo al relato fáctico de las sentencias, sino también al relato de la actividad probatoria, ya que en la mayoría de casos es aquí en donde se introduce información adicional necesaria para la valoración jurídica de los hechos – por ejemplo, el relato de testigos que permiten tener claridad sobre la capacidad de una persona de disponer de su bien jurídico.

Evidentemente este segundo caso ofrecerá a los estudiantes una mayor cantidad de información que en el primer caso, por lo que será necesario un mayor trabajo de procesamiento y análisis de esta, propio del desempeño profesional. No obstante, el trabajo llevado a cabo durante el primer momento debe servir de gran ayuda para esta tarea – los estudiantes habrán interiorizado y practicado la forma de analizar un problema jurídico. Aunado a ello, para cada caso el docente deberá presentar una guía que contenga una serie de preguntas básicas que orienten la discusión, de manera que sirva a los estudiantes para identificar la información relevante y, además, permita centrar el debate – evitando así que los grupos debatan sobre aspectos distintos del caso.

4.3.2.2. *Role play* o simulación de juicio

Esta mayor complejidad, propia de la práctica jurídica, debe ser aprovechada llevando a los estudiantes a desempeñarse en condiciones similares a las de los diferentes ámbitos o roles profesionales. Ello no solamente incide, nuevamente, sobre la posibilidad de reconocer la capacidad de rendimiento de la teoría, sino que coadyuva al ejercicio de la capacidad crítica y analítica. Tratándose de problemas complejos y abiertos a la discusión, es necesario que los estudiantes asuman la responsabilidad de defender una u otra postura, de elaborar un determinado argumento a favor o en contra y que puedan contrastarlo con una contraparte y/o con un tercero imparcial, para que de esta manera estén en capacidad de, fuera del juego de roles, adoptar una postura fundamentada en argumentos no solo jurídicos sino también metajurídicos, esto es, en principios y valores propios de un Estado Constitucional.

En esa línea, las situaciones o contextos en los que se ubicarán los estudiantes deben ser aquellos en los que se desempeñarán en un futuro: asesoría y consultoría; patrocinio, prevención y resolución de conflictos; y desarrollo de investigación en el campo jurídico. El egresado de la Facultad de Derecho habrá desarrollado las competencias genéricas y específicas necesarias para desenvolverse en cualquiera de estos contextos. En consecuencia, no se trata de formar solo litigantes, solo consultores, o solo investigadores.

No obstante, ello, se considera que el espacio más adecuado para el intercambio de ideas, el desarrollo de la capacidad crítica y analítica y el reconocimiento de las consecuencias prácticas y sociales de una determinada postura es aquel del patrocinio y resolución de conflictos, en específico, la representación de un cliente ante una autoridad judicial. La interrelación entre dos partes, con intereses contrapuestos, y de un tercero imparcial que debe valorar ambos argumentos es un elemento importante que potencia los beneficios del trabajo colaborativo.

Así, siendo el proceso (penal) el espacio para la realización de los valores democráticos a partir de la confrontación de ideas “antagónicas” (Piori Posada, 2019, p. 48), cada uno de los roles requerirá no solo el manejo de categorías jurídicas, sino principalmente de un pensamiento crítico capaz de evaluar la mejor toma de decisiones – y sus consecuencias – para la consecución del fin que desde cada rol se persigue. El fiscal deberá explicitar la racionalidad de la decisión que adopta como representante de la sociedad y del interés general (Pásara, 2009, p. 61); el abogado deberá plantear una solución teniendo en cuenta que actúa como eje del sistema de justicia y nexo entre el ciudadano y el Estado (Pásara, 2010, p. 210); y el juez deberá ofrecer una respuesta al problema que sea coherente con su rol constitucional, esto es, una respuesta que toma en cuenta la realidad y el impacto de sus decisiones en esta (Pásara, 2010, p. 153).

Por ende, para el *role play* se dará prioridad a la simulación de un juicio o, con mayor precisión, de una audiencia judicial – ya que simular un juicio implicaría simular incluso la actuación probatoria. Se buscará, entonces, situar a los estudiantes en el contexto de los alegatos finales de un juicio penal – donde deberán incorporar los hechos proporcionados y, a partir de estos, sustentar su posición. También podrá utilizarse el contexto de un incidente, la excepción de improcedencia de acción, ya que aquí se discute precisamente la aplicación de la teoría del delito a los hechos que son materia de imputación – no cabe ningún pronunciamiento sobre los hechos. Por ende, los roles a distribuir entre los grupos ya conformados serán los siguientes: fiscales, abogados defensores y jueces. Eventualmente, de acuerdo con el caso y el tema, podría incluirse un cuarto actor, la defensa de la víctima.

La situación a interpretar deberá ser lo más cercana a la realidad. Por ende, los estudiantes deberán ser instruidos sobre las reglas que rigen su rol – por ejemplo, que solo un abogado o un fiscal puede intervenir, o que los jueces tienen la facultad de controlar los tiempos y hacer preguntas. Además, con la finalidad de favorecer la capacidad de síntesis y argumentación – capacidades que son exigidas por un modelo procesal basado en la oralidad – se limitarán las intervenciones a 10 minutos por parte, con opción de réplica y dúplica por espacio de 5 minutos. Una vez culminados los alegatos, los jueces suspenderán la audiencia por breve término y reanudarán para dar el sentido de su fallo y los argumentos que lo sustentan.

Luego, todos los grupos intervinientes deberán presentar por escrito sus argumentos, tomando en cuenta el rol que han desempeñado, es decir, presentarán sus escritos de alegatos o sus sentencias.

Sin perjuicio de ello, nada impide que se preste atención y se simulen otros contextos que favorezcan de igual manera el debate jurídico. Así, se puede recrear en el aula el debate sobre un proyecto de ley que pretenda modificar la edad mínima para responder penalmente, o la regulación de la legítima defensa. Aquí, el análisis podría enriquecerse con la incorporación de valores o concepciones del derecho – así, incidirá sobre el análisis de un proyecto de ley de despenalización del homicidio piadoso la concepción que se tenga sobre la vida y su facultad de disposición.

Una vez culminada la representación, se procederá a la discusión, prestando atención primero a la retroalimentación referida a las habilidades comunicativas, luego a las actitudes de los estudiantes respecto a la postura asumida – por ejemplo, cómo se sintieron defendiendo al acusado, o si les fue muy difícil plantear una defensa de un caso de homicidio y, finalmente, al problema abordado en el caso, aplicando nuevamente aquí la metodología del análisis del caso esbozada previamente, con la intervención de todos los grupo.

Finalmente, es importante señalar que las actividades que se prevén para la segunda sesión presencial no se realizarán en todo el curso, dadas las particulares de algunos temas, principalmente los relacionados a los temas introductorios, que no necesariamente tienen un nivel mayor de complejidad o, en todo caso, es más factible abordar estos problemas como parte del primer momento de la innovación.

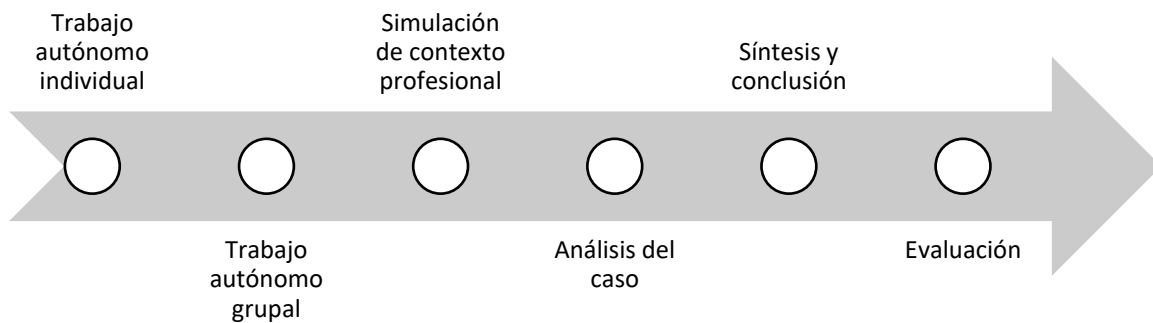


Figura 6. Elaboración propia.

4.3.3. Evaluación para aprendizaje

La idea del alineamiento curricular obliga a que el docente diseñe actividades de evaluación coherentes con el desarrollo de las competencias y desempeños realizado durante el curso, así como con los resultados de aprendizaje de este, de manera que se contribuya al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Siendo ello así, el segundo momento de la innovación será evaluado – tanto la parte oral como la parte escrita – a través de una rúbrica y una ficha de evaluación. De esta manera, se evaluará que el objetivo de la actividad se haya cumplido y, a través de esta, los resultados de aprendizaje.

Aunado a ello, y para fomentar la participación de los grupos durante el debate *in plenum*, las intervenciones de los grupos durante el primer momento de la innovación – el estudio de casos – y durante el segundo momento – el análisis posterior al *role play* – así como el desarrollo de las guías de casos permitirá obtener un puntaje adicional a la nota obtenida en el *role play*.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo principal

Fortalecer la capacidad analítica de los estudiantes del curso de Teoría del Delito de una universidad privada a través del uso de casos reales

4.4.2. Objetivos específicos

- OE 1: Conocer los principales aspectos teóricos vinculados a la resolución de un caso real de manera autónoma.
- OE 2: Elaborar argumentos que permitan responder a casos reales asumiendo un determinado rol.

4.5. Estrategia operativa

Tabla 1. Estrategia operativa

Objetivo	Resultado	Actividades	Roles
OE 1: Conocer los principales aspectos teóricos vinculados a la resolución de un caso real de manera autónoma.	El estudiante conoce la base teórica necesaria para dar respuesta a un caso real a través del trabajo colaborativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes revisan de manera individual los materiales de clase: lecturas obligatorias, caso y clase introductoria. 2. Los estudiantes se reúnen en grupo y discuten el caso propuesto antes de clase, sobre la base de la pregunta guía planteada. 3. En clase, los grupos intervienen respondiendo a las preguntas sobre el caso. 4. Los estudiantes sintetizan las ideas expuestas y llegan a conclusiones sobre el tema. 5. Los estudiantes resuelven un 	<p>Docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de grupos 2. Selección de casos 3. Elaboración de materiales de clase 4. Dirección del estudio del caso 5. Sintetización de ideas y absolución de dudas. 6. Elaboración de cuestionario. <p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo individual 2. Organización y debate en grupo 3. Intervención en el estudio del caso 4. Resolución de cuestionario

		<p>cuestionario en Kahoot! sobre los principales contenidos teóricos del tema abordado.</p>	
<p>OE 2: Elaborar argumentos que permitan responder a casos reales asumiendo un determinado rol.</p>	<p>El estudiante elabora argumentos que le permiten dar respuesta al caso planteado a partir del rol asignado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes, en grupos, discuten el caso y elaboran los argumentos que sustenten su postura, según el rol. 2. Los estudiantes, en grupo, participan del <i>role play</i>, exponiendo su postura en el marco de una situación profesional simulada, de acuerdo con las pautas para este escenario – por ejemplo, las reglas de una audiencia judicial. 3. Los estudiantes, en grupo, participan del debate posterior, en el que se aborden los contenidos procedimentales actitudinales y conceptuales. 	<p>Docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración del caso (relación de hechos probados) 2. Explicación del rol de cada parte en el <i>role play</i>. 3. Dirección del estudio del caso 4. Sintetización de ideas y absolución de dudas. <p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión de posturas personales en grupo. 2. Elaboración de argumentos grupales. 3. Representación del rol asignado. 4. Intervención en el debate posterior.

- Cuestionarios gamificados (Kahoot!)
- Guía de caso

4.7. Evaluación del proyecto

Tabla 3. Evaluación del proyecto de innovación

Momento del proyecto	Actividades de evaluación	Técnicas e instrumentos	Dispositivos de reflexión
Inicio	Verificación del proceso de implementación	Lista de cotejo de actividades a cargo del docente	
Ejecución	Verificación del desarrollo de la innovación. Recogida de datos sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias aplicadas • Recursos empleados • Gestión del tiempo • Logro de aprendizaje de estudiantes • Desempeño docente 	Cronograma Diario de campo docente	Diario de campo docente
Finalización	Recogida de datos sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias aplicadas • Empleo de recursos 	Encuesta: cuestionario de percepción personal. Ficha de evaluación grupal.	Cuestionarios de autorreflexión docente

	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Aprendizaje del estudiante • Aprendizaje y mejora docente 	Estadísticas de acceso a recursos: Paideia. Estadística de <i>Kahoot!</i> Evaluación: rúbrica	
--	--	--	--



CAPÍTULO III. DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO

1. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA PILOTO

Como se ha puesto de manifiesto, la viabilidad del proyecto de innovación que se propone se extiende a lo largo de las quince semanas de clases para el curso Teoría del Delito. No obstante, como puede advertirse del cronograma presentado anteriormente, el segundo objetivo específico, referido a la elaboración de argumentos que permitan responder a un caso concreto asumiendo un rol específico no sería aplicable durante la segunda y tercera semana, que corresponden a la primera unidad del curso – fundamentos de la teoría del sujeto responsable y de la teoría del delito – ya que el objetivo de esta unidad es discutir los presupuestos necesarios para abordar las siguientes tres unidades: teoría del sujeto responsable, teoría del delito y consecuencias jurídicas del delito. Por ende, la aplicación de estos fundamentos o bases metodológicas a un caso en concreto se realizarán a través de las actividades que se propongan para las unidades siguientes, lo que no significa que no se pueda lograr el objetivo específico uno del proyecto de innovación a través del estudio de casos, tal y como ha sido descrito en los capítulos precedentes.

1.1. Alcances de la experiencia piloto

Siendo entonces el objetivo de la experiencia piloto poner a prueba la validez del proyecto de innovación en sus elementos esenciales o claves, entonces se debe descartar la primera unidad para la aplicación de esta. Tomando en consideración la duración de las unidades 2 (2 semanas), 3 (9 semanas) y 4 (2 semanas) y la duración mínima que debe tener una experiencia piloto para poder obtener resultados confiables, se ha seleccionado la segunda unidad del curso. Esta unidad se compone por los siguientes contenidos conceptuales, según el sílabo del curso: el comportamiento típico, la competencia por el riesgo típico, la tipicidad subjetiva, el error en el derecho penal y las causas de exclusión del injusto.

Ahora bien, los primeros cuatro contenidos abordan una o dos instituciones del derecho penal – por ejemplo, en la tipicidad subjetiva se aborda el dolo y la culpa – mientras que bajo el título de causas de exclusión del injusto se abordan una serie de instituciones que, si bien tienen presupuestos, requisitos y problemas específicos, responden a un mismo fundamento: la no creación de un riesgo, aun cuando se verifique un resultado negativo para el individuo, por ser conductas que la sociedad no puede considerar desvaloradas debido al “desarrollo de las libertades como mecanismo del desarrollo de la personalidad en sociedad” (Meini

Méndez, 2014, p. 319). Por ende, aunque se trata de una parte, correspondiente a cuatro semanas, de una unidad, por la forma cómo se engloban o agrupan los diversos contenidos estos pueden entenderse como un todo o micro unidad, lo que permitirá evaluar de manera global el logro de las competencias del curso correspondientes y de los objetivos del proyecto de innovación.

En la tabla 4 se puede apreciar cómo se organizan e incorporan de los objetivos del proyecto de innovación en la unidad y contenido conceptual seleccionado a efectos de ejecutar la experiencia piloto a través de las actividades diseñadas para cada objetivo específico, de acuerdo con lo que se ha previsto en la tabla 1.

Tabla 4. Alcance de la experiencia piloto

El estudio de casos y el juego de roles como estrategias colaborativas para mejorar el análisis crítico de realidad por parte de los estudiantes del curso Teoría del Delito en una universidad privada de Lima				
Objetivo general: Fortalecer la capacidad analítica de los estudiantes del curso de Teoría del Delito de una universidad privada a través del uso de casos reales	OE 1: Conocer los principales aspectos teóricos vinculados a la resolución de un caso real de manera autónoma. OE 2: Elaborar argumentos que permitan responder a casos reales asumiendo un determinado rol.	Unidad 1: Fundamentos de la teoría del sujeto responsable y de la teoría del delito		
		Unidad 2: Teoría del sujeto responsable		
		Unidad 3: Teoría del delito	El comportamiento típico	
			La competencia por el riesgo típico	
			La tipicidad subjetiva	
			El error en derecho penal	
		Las causas de exclusión del injusto	OE 1. Actividad 1: Revisión individual de materiales OE 1. Actividad 2: Discusión grupal del caso previo a clase OE 1. Actividad 3: Desarrollo del estudio del caso en clase OE 1. Actividad 4: Síntesis del tema y posturas OE 1. Actividad 5: Resolución del cuestionario gamificado	
			OE 2. Actividad 1: Discusión y elaboración de argumentos de acuerdo con cada rol OE 2. Actividad 2: Exposición de argumentos en un entorno simulado OE 2. Actividad 3: Debate posterior y síntesis de ideas	
		Unidad 4: Consecuencias jurídicas del delito		

1.2. Organización de la experiencia piloto

Ahora bien, a efectos de poder implementar la experiencia piloto de acuerdo con lo establecido en la tabla anterior es necesario seleccionar y preparar las actividades y recursos a utilizar, realizando los ajustes que correspondan.

Así, en primer lugar, respecto al número de participantes, ya que se ejecutará la experiencia piloto como parte del cronograma del curso Teoría del Delito durante el ciclo 2022-2, el número de estudiantes coincidirá con el número de alumnos matriculados en el horario que se tiene a cargo, esto es, 39 estudiantes.

En segundo lugar, tomando como marco de referencia el cronograma de clases para el citado ciclo académico, será necesario realizar ajustes a las actividades que componen el proyecto de innovación. Teniendo en cuenta que la experiencia piloto se implementará entre el 25 de octubre y el 17 de noviembre del 2022, se hace necesario ajustar las actividades correspondientes a la sesión del 1 de noviembre, ya que se trata de un feriado en el que no es posible realizar sesiones síncronas o presenciales.

Como se puede advertir de la tabla 5, para dicha sesión están previstas las actividades correspondientes al objetivo específico 1, esto es, el estudio de casos, por lo que deberá diseñarse una actividad que permita igualmente cumplir con dicho objetivo. Por esta razón se implementará para dicha sesión un foro académico utilizando el recurso que prevé la plataforma virtual de aprendizaje de la propia universidad, denominada *Paideia*. Así, los estudiantes deberán revisar los materiales de estudio y el caso planteado y discutir el caso con sus respectivos grupos, tal y cual se ha previsto para las actividades 1 y 2. No obstante, dadas las particularidades del tema, se ha añadido un video corto (10 minutos) que corresponde a una clase sobre dicho tema – legítima defensa – elaborado por el profesor Pérez del Valle de la Universitat Oberta de Catalunya. Este video, además, se presenta a través de la plataforma *Edpuzzle*, con la finalidad de incorporar preguntas cortas que alimenten la capacidad crítica, cuestionando las posturas ahí presentadas o planteando problemas teóricos adicionales a los presentados por el autor del video.

A partir de aquí, la actividad 3 consistirá en que los estudiantes, organizados en grupos, respondan a una pregunta que representa el problema central del caso y, a la vez, del tema – en este caso: ¿es responsable el policía que utiliza su arma de fuego contra los delincuentes? Ello implicará no solo que los grupos sienten una postura, internamente y luego en el foro, sino también que interaccionen entre ellos, confrontando sus ideas – tal y como debería suceder durante la sesión síncrona del estudio de casos. Para ello, se requiere que el docente cumpla un rol de moderador y de guía del debate. De esta manera, el foro virtual se erige en una herramienta idónea para cumplir con el objetivo específico 1 durante esta sesión, en tanto incide sobre tres variables, actitudes, conocimientos y autorregulación. En la primera, el foro permitirá a los estudiantes “mantenerse informados, investigar y aprender, generar la opinión propia, negociar las ideas de manera inteligente y oportuna” (Castro Méndez et al., 2016, p. 37), en la segunda, se desarrollará la argumentación de ideas, la elaboración de juicios sobre las ideas propias y ajenas y la construcción de consensos (Castro Méndez et al., 2016, p. 37), mientras que en la tercera variable, el foro virtual aporta al “entrenamiento del pensamiento crítico, la consideración del contexto, la conciencia de

repensar las ideas, de buscar la claridad de expresión y el respeto por la opinión crítica e inteligente de los demás” (Castro Méndez et al., 2016, p. 37).

Finalmente, aun cuando los beneficios del foro virtual son evidentes, es necesario prever que, por tratarse de una actividad asíncrona y construida casi en su totalidad por lo estudiantes, el logro del objetivo específico 1 no sea del todo completo. Por esta razón, la actividad 4 y 5 de este objetivo se trasladarán a la segunda sesión de esa semana, dedicada en principio al objetivo específico 2, con lo cual se pondrá un mayor énfasis durante el *debriefing* no solo al problema teórico identificado durante el *role play*, sino también a los conceptos básicos utilizados que debieron identificar durante la sesión asíncrona. Finalmente, se culminará con el cuestionario gamificado.

En tercer lugar, en lo que respecta a los recursos a utilizar, cabe hacer referencia en primer lugar a las personas involucradas. Desde la primera clase, los estudiantes del horario que se tenga a cargo serán informados de la implementación de la experiencia piloto para el tema antes indicado. Esta implementación estará a cargo del tesista – quien tiene a cargo el curso como docente – con el apoyo de un asistente de docencia, el cual de acuerdo con las normas internas de la Facultad de Derecho participa en la elaboración de materiales, casos y otros recursos para la enseñanza, a la par de colaborar en la preparación del curso y de las clases.

En el aspecto logístico, para el cumplimiento del objetivo específico 1 se aprovechará la disposición de las aulas en mesas para que los estudiantes puedan organizarse en grupos. Ahora bien, el cumplimiento del objetivo específico 2 implica, como se ha explicado, la realización de una simulación de la audiencia de un juicio. Para cumplir entonces con los objetivos del *role play*, se debe procurar que el ambiente en el que se desarrolle esta metodología sea lo más cercano posible al de la realidad. Para ello, la Facultad de Derecho cuenta con una sala de audiencias, que es un espacio en el que se han dispuesto las mesas y sillas para cada uno de los roles – jueces, fiscales y abogados – de acuerdo con lo que prescribe la legislación procesal penal. No obstante, el aforo de estas salas excede al número total de estudiantes, razón por la cual no es posible utilizar este espacio físico. Por ende, para las sesiones dedicadas a la simulación deberán disponerse las mesas de tal manera que jueces, abogados y fiscales adopten las mismas posiciones que en una sala de audiencias real, mientras que los estudiantes que no intervengan permanecerán en sus respectivas mesas como parte del público que presencia una audiencia.

Por último, como se ha evidenciado en el capítulo 1, tanto el estudio de casos como el *role play* descansan, principalmente, sobre un caso o situación problemática. Por lo tanto, la

viabilidad del proyecto de innovación depende, en gran parte, de los recursos docentes que se utilicen para el cumplimiento de los objetivos propuestos, principalmente los casos a utilizar y los materiales de docencia que se provean para su análisis – lecturas, videos, entre otros.

Como se puede observar en las tablas 5, 6, 7 y 8, la experiencia piloto se ejecutará durante cuatro semanas, cada una dividida en dos sesiones de clases: la primera dedicada al objetivo específico 1, que se cumple a través del estudio de casos, y la segunda dedicada al objetivo específico 2, que se cumple a través del *role play*. Para cada una de las sesiones, deberá seleccionarse o, en su caso, diseñarse un caso siguiendo los lineamientos a los que se ha referencia en los capítulos 1 y 2.

Así, para la primera semana se han identificado los siguientes recursos: el desarrollo del estudio de casos partirá de una escena del episodio 3 de la tercera temporada de la serie de televisión Dr. House (2006), titulado “Consentimiento informado”. La escena seleccionada gira en torno a Ezra Powell, un paciente con problemas respiratorios que pide a sus médicos que lo dejen morir, lo que genera el debate entre estos sobre los límites a su actuación. A partir de este caso se planteará como pregunta guía “¿el médico que cumple con el deseo del paciente comete un delito de homicidio?”, la cual, como se ha explicado, deberá guiar el debate en clase y las preguntas que se realicen. El objetivo de esta sesión será, por lo tanto, establecer el valor del consentimiento en la determinación de la responsabilidad penal y los presupuestos que deben concurrir para un consentimiento válido.

Por su parte, la simulación girará en torno al juicio de Armin Meiwes, conocido como el Caníbal de Rotemburgo, un ciudadano alemán que fue enjuiciado por haber asesinado a Bernd Jürgen Brandes y, posteriormente, haber practicado el canibalismo. Lo problemático de este caso es el consentimiento de Brandes para dicha práctica y la capacidad de esta persona para consentir, ya que había sido diagnosticada con una forma progresiva de masoquismo sexual. Como puede advertirse, el problema central que plantea este caso, y que puede advertirse desde el estudio de casos previo, es la capacidad de disposición sobre la vida, lo que incide sobre uno de los elementos del consentimiento como causa de exclusión del injusto.

Este es un problema vigente no solo en la teoría, sino también en nuestra sociedad, ya que se vincula con concepciones sociales y religiosas sobre el valor de la vida y, por ende, con la posibilidad que tiene una persona para ejercer su derecho a la vida libremente. Así, el problema de la eutanasia, por ejemplo, ha sido discutido en los tribunales en países como Italia, Colombia e incluso Perú, donde se obtuvo una sentencia en favor del derecho a la

muerte digna de Ana Estrada. A pesar de ello, la eutanasia en particular, y la disposición de la vida como problema social y del derecho, sigue vigente, lo que convierte ambos casos en recursos idóneos para cumplir con los objetivos planteados.

Si bien el caso de Dr. House se presentará tal cual es planteado en la serie, el caso de Armin Meiwes debe ser estructurado de tal manera que permita su discusión como parte de un alegato de clausura de un juicio penal. Por ello, se recurrirá a los hechos probados establecidos por el Tribunal Federal alemán en el citado caso. Los estudiantes recibirán una hoja con los hechos probados del caso, además de una guía con tres preguntas claves que permita a los grupos centrar la discusión durante sus alegatos.

Para la segunda semana, en la que se abordará la legítima defensa como causa de exclusión del injusto, se presentará a los estudiantes una nota periodística de un noticiero transmitido en televisión nacional en el que se da cuenta de la actuación de un policía que hirió a dos delincuentes, los cuales habían ingresado a un local comercial para robar. Dados los altos niveles de criminalidad en el país, se trata de una situación recurrente en nuestra sociedad y que plantea un debate entre los límites de los ciudadanos para hacer frente a la delincuencia común, esto es, sobre los límites para defender los intereses propios o ajenos. Aunado a ello, en Perú se han tenido casos emblemáticos de policías acusados de homicidio por, en principio, actuar en defensa de intereses de la ciudadanía, razón por la cual este caso, sumado a la pregunta que guiará en esta sesión el foro virtual, son idóneos para el cumplimiento del objetivo específico 1.

Por su parte, para el objetivo específico 2 se propondrá la simulación de los alegatos de clausura de un juicio por parricidio en contra de una mujer, Mónica Núñez Julca, quien mató a su pareja. Lo problemático de este caso es que la acusada vivía en un contexto de violencia familiar, y la muerte del agresor se dio en un momento de discusión, mas no de agresión física, lo que plantea problemas respecto a lo legítimo que puede ser exigirle a una víctima de violencia que espere un desenlace de agresión física para defenderse. Ello se vincula no solo con dos de los requisitos para la legítima defensa – la agresión actual o inminente y la necesidad del medio empleado – sino también sitúa a los estudiantes en un contexto recurrente en la sociedad y al que ellos no pueden ser ajenos: la violencia de género.

Este caso fue resuelto en su oportunidad por la Corte Suprema de Justicia del Perú; sin embargo, el problema señalado no fue abordado. Por ello, al igual que en el caso anterior, se procederá a redactar los hechos probados del caso, tomando como referencia el relato de hechos que obra en la citada sentencia y algunos elementos probatorios como las

declaraciones de los hijos, para que de esta manera los estudiantes estén en capacidad de formular sus alegatos de clausura estableciendo las conclusiones respecto a la presunta responsabilidad penal de la señora Núñez Julca. Aunado a ello, se presentará una guía con preguntas que permitan ordenar el debate.

Para la tercera semana se tiene previsto abordar el estado de necesidad en el derecho penal. Para ello se utilizará, por un lado, una escena de la película *Búsqueda Implacable* (2008), en la que el protagonista, Bryan Mills, tortura a la persona que secuestró a su hija y, posteriormente, la vendió a un tratante de mujeres, para que le revele la identidad del tratante y la ubicación de su hija.

A partir de este caso, se procurará establecer si la conducta desplegada por el padre representa un comportamiento legítimo atendiendo al contexto en el que dan los hechos. Ello permitirá determinar cuáles son los requisitos y límites al estado de necesidad y permitirá introducir, además, un problema recurrente en nuestra sociedad: la trata de seres humanos y la explotación sexual.

Esta misma problemática guiará el *role play*, en donde se planteará un juicio contra una presunta víctima de trata de personas y explotación laboral que fue conminada a realizar trabajos de siembra y acopio de hoja de coca para fines de producción de pasta básica de cocaína y, por ello, condenada por el delito de tráfico ilícito de drogas. Aquí no solo se aborda un fenómeno, para muchos, desconocido, el de la moderna esclavitud humana, sino que se plantean los límites a la responsabilidad penal cuando la víctima, en una situación de vulnerabilidad, no tiene otra salida que someterse a la situación de explotación, lo que puede conllevar a la vulneración de otros bienes jurídicos.

Este caso fue resuelto por una sala penal de apelaciones de la región de Madre de Dios, razón por la cual deberán extraerse los hechos materia de imputación y que fueron debidamente probados en juicio oral, así como otros elementos como las declaraciones de los policías que intervinieron al acusado para mostrar las características de la zona en la que se encontraba la víctima de trata de personas. Además, a través de las preguntas de la guía se incidirá sobre algunas características del fenómeno de la trata que los estudiantes pueden no advertir en un primer momento pero que serán de importancia para la resolución del caso.

Finalmente, para la cuarta semana se plantearán dos casos que giran en torno a la obediencia debida y que tienen como característica común abordar uno de los momentos más difíciles en la vigencia de los derechos fundamentales en el país: el conflicto armado interno y la

responsabilidad de las fuerzas armadas en la lucha contra el terrorismo. Así, para el estudio de caso se presentará un video que corresponde a la declaración de uno de los militares miembros del Grupo Colina en el juicio contra el expresidente Alberto Fujimori por las matanzas de Barrios Altos y la Cantuta. En esta declaración se evidencia la relación de jerarquía y subordinación de los ejecutores materiales de dichas matanzas con los mandos superiores y los supuestos fines que los primeros perseguían, elementos que son analizados para determinar si el cumplimiento de una orden en el marco de relaciones de jerarquía como las que rigen las fuerzas armadas exime de responsabilidad penal al ejecutor.

Por su parte, el *role play* se dará en el marco del juicio por la matanza de Accomarca, en la que se debe determinar la responsabilidad penal de uno de los suboficiales que disparó contra la población civil por órdenes de sus superiores, bajo el argumento de que se trataban de terroristas. Este es un caso emblemático que fue juzgado por una sala penal y por la Corte Suprema y en el que estuvieron involucrados una serie de personas de diferentes rangos. Por ello, se deberán extraer aquellos hechos y elementos de prueba que incidan únicamente sobre uno de los suboficiales, por ejemplo, su grado de instrucción. Ello permitirá que el debate se centre en aquellos elementos que deben ser tomados en cuenta para determinar el grado de exigibilidad del conocimiento sobre la ilicitud de la orden.

Aunado a todo ello, los estudiantes contarán con una hoja de instrucciones en la que se especifican las actividades a desarrollar en cada una de las sesiones, lo que se espera de cada rol y la asignación de roles y casos, la cual se realizará, como se ha especificado previamente, de manera aleatoria. Además, se pondrá a disposición de los estudiantes la grabación de una audiencia de alegatos de clausura, en la que se pueden advertir las formalidades de este tipo de contextos: la acreditación de las partes, el uso de la palabra o la forma cómo se estructuran las intervenciones.

El texto de la hoja de instrucciones, así como de los casos para el *role play* y las preguntas guía se encuentran en los anexos 1 y 2.

Tabla 5. Organización de la experiencia piloto. Semana 1

UNIDAD 3. EL DELITO	<p>Resultados de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica los elementos relevantes para la determinación de la responsabilidad penal de acuerdo con los principios del <i>ius puniendi</i>. 2. Describe las instituciones de la teoría del delito en un Estado Constitucional a partir de la doctrina y la jurisprudencia.
----------------------------	--

		3. Analiza críticamente el contenido de los elementos de la teoría del delito. 4. Resuelve de manera fundamentada problemas reales de la teoría del delito, asumiendo los distintos roles profesionales. 5. Reflexiona de manera crítica sobre el uso del derecho penal en nuestra sociedad			
Etapa	Contenidos (temas)	Actividades	Recursos	Temporalidad	Comentarios del docente
Inicio	Consentimiento	Organización de los estudiantes en grupos		25/10/22	Verificar que se hayan organizado adecuadamente
Desarrollo		Estudio del caso de Dr. House Análisis de las conclusiones	Pizarra PPT		Considerar una batería de preguntas básicas que se pueden ampliar según la participación de los estudiantes
Evaluación		Evaluación de conocimientos adquiridos	Kahoot		Las respuestas deben incluir la retroalimentación respectiva
Inicio		Organización del aula para la simulación		27/10/22	Verificar la asistencia de los estudiantes y brindar apoyo y guía sobre incidencias de la audiencia
Desarrollo		Simulación de audiencia por parte de grupos 1, 2 y 3. Caso Canibal de Rotterdam. Indagar sobre actitudes adoptadas hacia el caso. Análisis del caso en plenario. Conclusiones	PPT Pizarra PPT		Brindar retroalimentación sobre los aspectos formales Se deben incorporar argumentos planteados en el caso para tratar de dar respuesta a los argumentos planteados y de ser el caso corregir.
Evaluación					

Tabla 6. Organización de la experiencia piloto. Semana 2

Etapa	Contenidos (temas)	Actividades	Recursos	Temporalidad	Comentarios del docente
Inicio				01/11/2022	
Desarrollo		Sesión asíncrona: estudiantes deben revisar el caso del policía y los materiales, incluida una clase de 10 min y responder al foro sobre el caso planteado	Edpuzzle Youtube Paideia		El docente debe estar atento por si es necesario guiar el debate entre los grupos
Evaluación					
Inicio	Legítima defensa	Organización del aula para la simulación		03/11/22	Verificar la asistencia de los estudiantes y brindar apoyo y guía sobre incidencias de la audiencia
Desarrollo		Simulación de audiencia por parte de grupos 4, 5 y 6. Caso Femicidio	PPT		Brindar retroalimentación sobre los aspectos formales. Se deben incorporar argumentos planteados en el caso para tratar de dar respuesta a los argumentos planteados y de ser el caso corregir. Vincular el caso del foro con el caso de la simulación
		Indagar sobre actitudes adoptadas hacia el caso	Pizarra		
		Análisis del caso en plenario			
		Conclusiones	PPT		
Evaluación		Evaluación de conocimientos adquiridos	Kahoot		Las respuestas deben incluir la retroalimentación respectiva

Tabla 7. Organización de la experiencia piloto. Semana 3

Etapa	Contenidos (temas)	Actividades	Recursos	Temporalidad	Comentarios del docente
Inicio	Estado de necesidad	Organización de los estudiantes en grupos		8/11/22	Verificar que se hayan organizado adecuadamente
Desarrollo		Estudio del caso de Búsqueda implacable Análisis de las conclusiones	Pizarra PPT		Considerar una batería de preguntas básicas que se pueden ampliar según la participación de los estudiantes
Evaluación		Evaluación de conocimientos adquiridos	Kahoot		Las respuestas deben incluir la retroalimentación respectiva
Inicio		Organización del aula para la simulación		03/11/22	Verificar la asistencia de los estudiantes y brindar apoyo y guía sobre incidencias de la audiencia
Desarrollo		Simulación de audiencia por parte de grupos 7, 8 y 9. Caso Víctimas de trata Indagar sobre actitudes adoptadas hacia el caso Análisis del caso en plenario Conclusiones	PPT Pizarra PPT		Brindar retroalimentación sobre los aspectos formales Se deben incorporar argumentos planteados en el caso para tratar de dar respuesta a los argumentos planteados y de ser el caso corregir. Vincular el análisis del caso con las conclusiones del caso anterior.
Evaluación					

Tabla 8. Organización de la experiencia piloto. Semana 4

Etapa	Contenidos (temas)	Actividades	Recursos	Temporalidad	Comentarios del docente
Inicio	Obediencia debida	Organización de los estudiantes en grupos		15/11/22	Verificar que se hayan organizado adecuadamente
Desarrollo		Estudio del caso de Grupo Colina Análisis de las conclusiones	Pizarra PPT		Considerar una batería de preguntas básicas que se pueden ampliar según la participación de los estudiantes
Evaluación		Evaluación de conocimientos adquiridos	Kahoot		Las respuestas deben incluir la retroalimentación respectiva
Inicio		Organización del aula para la simulación		17/11/22	Verificar la asistencia de los estudiantes y brindar apoyo y guía sobre incidencias de la audiencia
Desarrollo		Simulación de audiencia por parte de grupos 10, 11 y 12. Caso Accomarca Indagar sobre actitudes adoptadas hacia el caso Análisis del caso en plenario Conclusiones	PPT Pizarra PPT		Brindar retroalimentación sobre los aspectos formales Se deben incorporar argumentos planteados en el caso para tratar de dar respuesta a los argumentos planteados y de ser el caso corregir. Vincular el análisis del caso con las conclusiones del caso anterior.
Evaluación					

2. DESCRIPCIÓN DE LA EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta este momento, corresponde ahora describir la implementación de la experiencia piloto, la misma que se llevó a cabo en el horario 302 del curso Teoría del Delito, tomando como base las tablas 5, 6, 7 y 8 antes indicadas.

2.1. Actividades previas a la experiencia (planificación)

Como se ha indicado, como parte de la planificación de la experiencia piloto se explicó a los estudiantes durante la primera sesión de clases que durante cuatro semanas se aplicaría una metodología distinta como parte de un proyecto de innovación en docencia universitaria, el mismo que consistiría en el análisis de casos y en la simulación de un caso como parte de un trabajo colaborativo. Debido al ritmo de avance del curso, y como prevención frente a eventuales cambios en el cronograma de clases, no se adelantó la fecha exacta para la ejecución de la experiencia; no obstante, si se advirtió que esta se llevaría a cabo durante la tercera unidad del curso.

La recepción de los estudiantes a este primer contacto con la experiencia piloto fue buena, estos se mostraron predispuestos a participar en una experiencia novedosa no solo para el curso – ya que la metodología que se suele utilizar está basada en la clase magistral activa, en la que se plantean y analizan casos a manera de ejemplos a partir de aspectos teóricos explicados por el docente – sino también para la Facultad de Derecho, en donde no es muy común que se utilicen el estudio de casos y el *role play* de la manera en la que ha sido descrita con anterioridad.

Durante esta etapa se presentaron preguntas recurrentes sobre la forma cómo se conformarían los grupos. Los estudiantes mostraron su interés por conformar de manera autónoma los grupos, ya que muchos de ellos ya se conocían de cursos anteriores. Ante esta propuesta, se adelantó a los estudiantes que no sería posible una conformación de dicha forma, ya que ello implicaría que otros estudiantes quedarán fuera de algún grupo, razón por la cual lo más conveniente sería distribuir a todos los estudiantes de manera aleatoria.

Finalmente, tomando en cuenta que el curso cuenta con otras actividades de evaluación, como organizadores gráficos, se aseguró a los estudiantes que durante las cuatro semanas que durara la experiencia piloto no tendrían que presentar ninguna otra evaluación, de manera que pudieran concentrarse en las actividades que la experiencia demanda.

2.2. Actividades de organización de la experiencia (preparación)

Las fechas para la ejecución de la experiencia piloto fueron confirmadas durante la semana del 20 de setiembre. Las clases tuvieron que ser suspendidas entre el 27 de setiembre y el 7 de octubre por licencia del docente, por lo que se comunicó a los estudiantes cómo se organizarían las sesiones hacia el final del ciclo, lo que incluyó la ejecución de la experiencia piloto entre el 25 de octubre y el 17 de noviembre.

En la semana del 18 de octubre se explicó en clase con mayor detalle en qué consistiría la experiencia piloto. Si bien no hubo una negativa de los estudiantes a la ejecución, se presentaron dos principales inquietudes. La primera estuvo referida, nuevamente, a la composición de los grupos. Esta vez, se explicó que el objetivo de la experiencia era acercar la práctica docente a la realidad, y que en esta eran pocas las oportunidades en las que se podría escoger con quien trabajar. Además, se señaló que existían estudios que indicaban que se realizaba un mejor trabajo cuando los estudiantes no compartían grupo con pares con los que tenían mayor afinidad. Finalmente, se les consultó si estaban de acuerdo con una composición al azar, lográndose un buen nivel de consenso en el aula y, por ende, una mayor predisposición al trabajo.

La segunda inquietud estuvo referida al poco tiempo de anticipación que tendrían para preparar y ejecutar el *role play*, principalmente para aquellos que tendrían que intervenir en la primera semana de la experiencia piloto. Ante ello se señaló que, efectivamente, se trataba de un cuestionamiento válido, por tratarse de una nueva experiencia todos estarían en proceso de aprendizaje y que, por lo tanto, no se esperaba una “audiencia perfecta” durante la primera sesión, sino que esta se iría construyendo semana a semana. Ello también se reflejaría en la forma cómo se evaluaría el desempeño de los estudiantes. Luego de esta explicación, los estudiantes reafirmaron su interés y compromiso con las actividades que implicaba la experiencia piloto.

Es necesario resaltar en este punto que las primeras inquietudes de los estudiantes siempre estuvieron referidas hacia el *role play*. Esto podría deberse a dos factores, principalmente: por un lado, al tratarse de una actividad que sería evaluada como parte del sistema de evaluación del curso, se generó una mayor preocupación en los estudiantes, tomando en cuenta que se trataba de una nota que no dependía exclusivamente del trabajo individual; por otro lado, tendría que ver con lo novedoso de la metodología, al menos en lo que respecta al contexto que deberían simular, una audiencia de juicio penal, lo que podría generar un escenario de incertidumbre en los estudiantes.

Los materiales que se han indicado el capítulo 1.2. de este capítulo fueron entregados a los estudiantes en dicha semana a través de la plataforma *Paideia*. Además, se hicieron las gestiones para tener acceso a la sala de audiencias; sin embargo, como se indicó, ello no fue posible tanto por el aforo máximo como por la disponibilidad – ya que solo estaba disponible para las sesiones del mes de noviembre.

2.3. Actividades de ejecución de la experiencia

2.3.1. Primera semana

La ejecución de las actividades de la sesión del 25 de octubre estuvo condicionada por un desfase en el cronograma del curso. Durante la semana anterior no fue posible culminar con el desarrollo del tema anterior, por lo que se tuvo que dedicar gran parte de la sesión a la discusión de un tema distinto al previsto.

En consecuencia, solo se dispuso de 15 minutos para llevar a cabo el estudio de casos. Aunado a ello, se advirtió que los estudiantes, a pesar de las indicaciones brindadas en el documento correspondiente, no se habían organizado en grupos para la sesión e, incluso, no conocían a sus compañeros, salvo por los grupos que deberían realizar el *role play* en la siguiente sesión. Sumado a todo ello, se les preguntó si habían revisado los materiales para esa sesión, incluido el video que planteaba el caso a discutir, a lo que se obtuvo una mayoritaria respuesta negativa.

En suma, los estudiantes no habían cumplido con ninguna de las actividades previas necesarias para el desarrollo del estudio de casos en clase. Por esta razón, se tomó la decisión de proyectar el caso, pidiéndoles a los estudiantes que, de manera individual, analizaran el caso. Esta decisión de variar la actividad de lo grupal a lo individual se debió al poco tiempo disponible, ya que ello habría implicado destinar tiempo para que puedan organizarse y, además, discutir el caso en clase.

Una vez que los estudiantes visualizaron el video, se procedió a formular las preguntas que permitían plantear los elementos principales de la discusión: ¿quién es responsable por el paciente?, ¿cuál es el rol del médico en el caso?, ¿puede el paciente negarse a recibir un tratamiento?, ¿qué pasa cuando el paciente se niega a recibir el tratamiento y muere?, ¿qué pasa si el médico suministra un tratamiento para poner fin a la vida por solicitud del paciente?, ¿cuáles son las diferencias entre ambos casos?

Estas preguntas permitieron a los estudiantes, hacia el final de la sesión, reconocer el valor de la voluntad de una persona sobre su bien jurídico, lo que justifica el consentimiento como causal de exclusión del injusto y, al mismo tiempo, establecer como principal problema la posibilidad de consentir un comportamiento activo sobre la propia vida. Un estudiante señaló que el problema radicaba en la posibilidad de disponer de la vida ya que ello era desvalorado por la sociedad.

Esta intervención sirvió para poner fin al estudio de casos, planteando dos conclusiones: es posible reconocer que el consentimiento implica el ejercicio de un derecho, lo que sería contrario a la idea de delito; sin embargo, este tendría ciertos límites cuando se trata de algunos bienes jurídicos como la vida. Se indicó que este límite sería abordado con mayor precisión a partir del caso del Caníbal de Rotterdam.

La sesión del 27 de octubre empezó organizando el aula de tal manera que pudiera simular una sala de audiencias, tal y como se señaló en la organización de la experiencia piloto. Mientras se organizaban los grupos que intervendrían, una estudiante preguntó por el uso de diapositivas en su presentación. Esta pregunta fue aprovechada para explicar a los estudiantes un aspecto formal: la utilización de diapositivas debía ser autorizada por los jueces a cargo del caso. Así, se explicó cómo y en qué momento debía solicitarse la autorización para el uso de diapositivas, y se indicó a los jueces que debían responder afirmativamente.

Antes de iniciar, un estudiante preguntó si después del *role play* se continuaría con la clase. Esta pregunta permite apreciar la concepción que, antes del inicio de la experiencia, tenían los estudiantes: la simulación como una actividad aislada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sesión inició recapitulando el caso de la sesión anterior y las principales conclusiones a las que se había arribado. Una vez que se arribó, nuevamente, al problema de la disposición sobre la propia vida, se dio pase al *role play*. Lo primero que se advirtió fue que los estudiantes no siguieron las formalidades propias de una audiencia que se mostraban en uno de los videos proporcionados – el juez da paso a la acreditación de las partes y luego concede el uso de la palabra para que cada uno realice sus alegatos. Aunado a ello, los jueces concedieron un turno más de intervenciones, lo que sorprendió a los estudiantes que ejercían de fiscales y abogados. No obstante, ambas partes aprovecharon la oportunidad y continuaron con sus alegatos.

Desde el punto de vista del planteamiento del caso, se advirtió un exceso de argumentos teóricos. Es decir, ambas partes establecieron una base teórica desvinculada del caso, en la que aplicaban todos los conceptos vistos hasta el momento, con independencia de su pertinencia, y solo en los últimos minutos aterrizaron a los hechos del caso. No obstante, ambos grupos ubicaron adecuadamente el problema del caso: la fiscalía planteó la imposibilidad de la víctima para consentir, mientras que la defensa planteó la capacidad de las personas, aun en situación de discapacidad, para determinarse y decidir sobre su propio cuerpo.

La defensa, por su parte, introdujo hechos que no formaban parte del documento proporcionado, y que habían extraído a partir de una investigación sobre el caso real. Si bien esto sorprendió a los fiscales, fue abordado de manera adecuada, ya que alegaron que se estaban introduciendo hechos que no formaban parte del expediente. Este pequeño incidente fue solucionado por los propios estudiantes manteniendo el juego de roles, ya que en la etapa que se estaba simulando se encuentra vedado incluir nuevos hechos o nuevas pruebas.

Finalmente, el desempeño de los jueces fue adecuado. Identificaron que el problema sobre el que debatían fiscalía y defensa era la posibilidad de la víctima para consentir e incidieron sobre ello en sus preguntas a las partes. No obstante, al momento de emitir la sentencia se limitaron a transmitir el sentido del fallo y no justificaron su decisión, lo que impidió evaluar en ese momento el razonamiento que habían seguido.

Durante el *debriefing* se hizo mucho énfasis en las actitudes de ambas partes. Quienes ejercieron de fiscalía señalaron que se habían sentido seguros de su postura, mientras que la defensa indicó que, en un primer momento, se habían preguntado si era posible defender a un caníbal y de qué manera deberían hacerlo, pero que al indagar sobre el caso se dieron cuenta que tenían argumentos suficientes para plantear una defensa. Se les consultó si habían asumido una postura y luego su fundamentación, y señalaron que no, que primero se habían convencido de la viabilidad de sus argumentos. Este primer diálogo con los grupos y con la clase en general fue de mucha importancia, ya que permitió plantear aspectos éticos del ejercicio de la profesión, la forma cómo un abogado debería aproximarse a asumir la defensa de una causa y los límites de esta.

Luego de ello, se planteó a los estudiantes el problema central del caso, integrando este en el caso anterior de manera que se abordara como un solo tema. A partir de ello, se plantearon las diferencias y semejanzas entre negarse a un tratamiento, solicitar la eutanasia o participar en una práctica de canibalismo y otros casos de consentimiento como el regalar un reloj a

otra persona. Ello permitió establecer nuevamente el consentimiento como el ejercicio legítimo de un derecho y, por ende, ajeno a cualquier responsabilidad penal, con independencia de que sea el mismo titular quien finalmente realice el comportamiento en apariencia lesivo. Con esta idea como base, se preguntó a los estudiantes los argumentos para sostener que la vida no era un bien jurídico disponible, muchos de los cuales giraban sobre valores sociales como la intangibilidad de la vida o la irreversibilidad del consentimiento. Estos argumentos fueron evaluados por los propios estudiantes a partir de preguntas que buscaban contrastarlos con principios propios de una sociedad democrática.

Finalmente, se establecieron las conclusiones para el tema, pero no así para ambos casos. Es decir, durante la sesión de clase no se trasladaron las conclusiones del tema a los casos planteados, no se ofrecieron posibles soluciones al caso. Dado, además, que la discusión fue larga, quedaron pendientes de abordar otros elementos del tema como los requisitos del consentimiento, aunque estos ya habían sido abordados durante la discusión del caso, por ejemplo, la capacidad de la persona para consentir. Tampoco se pudo aplicar el cuestionario gamificado. Por ello, se decidió grabar un video de 20 minutos a manera de resumen de la clase para que los estudiantes pudieran verlo de manera asíncrona, y se les brindó el enlace al cuestionario para que lo pudieran resolver hasta la siguiente clase. Este cuestionario tuvo una participación de más del 50% de alumnos matriculados (se obtuvieron 20 respuestas de un total de 39 estudiantes).

2.3.2. Segunda semana

Las actividades de la segunda semana de la experiencia piloto se ejecutaron de acuerdo con lo señalado en la tabla 6. No obstante haberse señalado en la hoja de instrucciones que la participación de los estudiantes durante la sesión del 01 de noviembre sería a través del foro virtual, no se obtuvo ninguna participación por parte de los grupos. Más aún, durante la sesión del 3 de noviembre se les preguntó sobre dicha actividad, mostrando muchos de los grupos una gran sorpresa, lo que podría ser un indicador de que no leyeron las instrucciones o no prestaron atención a ellas. La reacción de otros grupos, por el contrario, era indicativa de que conocían de la actividad, pero habían decidido no llevarla a cabo.

En consecuencia, no fue posible realizar el estudio de casos durante la segunda semana de la experiencia piloto. Además, por el margen de tiempo que se tenía a disposición no solo para la ejecución de la experiencia piloto, sino también para cumplir con el cronograma del curso, no era posible reestructurar las actividades. Así, si bien al igual que la semana anterior, se podía tratar de incidir mucho más sobre aspectos básicos del tema durante el *debriefing*

de la simulación, esto evidentemente podría no ser suficiente para asegurar el cumplimiento del objetivo específico 1.

Para la sesión del 03 de noviembre los estudiantes mostraron una mejora considerable en la ejecución del *role play*. Los estudiantes se mostraron más comprometidos con el ejercicio de su rol, lo que se evidenciaba en un mejor manejo de los tiempos, en la forma cómo se dirigían a su contraparte y a los jueces. No obstante, pasaron por algo algunas formalidades que ya habían sido explicadas durante la primera sesión, como el pedir autorización para el uso de diapositivas o la acreditación de las partes. Sobre esto último, por ejemplo, si bien los jueces solicitaron la acreditación de las partes, tanto abogados como fiscales decidieron presentarse e iniciar su intervención directamente.

Ambos grupos identificaron de manera adecuada que el problema principal del caso tenía que ver con la posibilidad de la víctima de poder defenderse en un momento anterior a una agresión física. Esto fue además abordado por los jueces en su turno de preguntas.

Al igual que en el caso anterior, se advirtió que durante su intervención los fiscales recurrieron a una serie de conceptos que no eran directamente de aplicación al caso, al menos desde el punto de vista del rol que asumían. Por el contrario, este “exceso de teoría” podría, en la vida real, favorecer la postura de la defensa de la acusada. Esta apreciación fue compartida con los estudiantes durante el *debriefing*, lo que permitió incidir nuevamente sobre los aspectos éticos del caso y de la profesión. Los estudiantes que fungieron de fiscales señalaron que, en un inicio, no se habían sentido del todo cómodos con el rol asignado, dado que se trataba de una víctima de violencia de género que se había defendido de su agresor. Por lo tanto, decidieron plantear su postura sobre la culpabilidad de la acusada, pero sin que ello implique desconocer la situación de injusticia en la que ella se encontraba al momento de los hechos. En pocas palabras, procuraron plantear una acusación empática.

En consecuencia, las repercusiones éticas del caso se analizaron esta vez desde el lado de la fiscalía como ente acusador que, a la vez, debe estar al servicio de todos los ciudadanos y no solo del Estado como perseguidor del delito. Además, se incidió sobre la necesidad de compatibilizar esa actitud empática con el ejercicio de su rol a efectos de no tener un efecto adverso sobre sus pretensiones cuando, como ocurrió en este caso, se había llegado a una conclusión sobre la responsabilidad de la persona acusada.

El *debriefing* también sirvió para plantear el caso que no fue analizado en la sesión asíncrona. De esta manera, el análisis se realizó de manera conjunta, lo cual fue posible precisamente

por la forma cómo se habían diseñado ambas actividades. Esto es, el caso del policía sirvió para plantear los aspectos básicos de la legítima defensa, esto es, su fundamento y sus requisitos; mientras que con el caso de la víctima de violencia de género se abordaron cuestiones más específicas de estos requisitos como la agresión inminente o la necesidad racional del medio empleado.

Al haberse planteado también ambos casos y establecidos los problemas en uno y otro se tuvo la oportunidad de aterrizar las conclusiones a cada uno de ellos, lo que permitió terminar la clase estableciendo propuestas de soluciones para ambos casos. No obstante, el extender el debate posterior al *role play* trajo como consecuencia que no se pudiera aplicar el cuestionario gamificado en clase. Nuevamente, este tuvo que ser realizado de manera asíncrona, esta vez sin una respuesta mayoritaria – contestaron solo 10 estudiantes.

2.3.3. Tercera semana

Las actividades de la tercera semana de la experiencia piloto se llevaron a cabo de manera muy cercana a la forma cómo estaban planificadas. La sesión del 8 de noviembre inició preguntando a los estudiantes si habían revisado los materiales y estudiado el caso planteado. La respuesta fue mayoritariamente positiva; sin embargo, cuando se les preguntó si lo habían hecho de manera grupal, el resultado fue negativo. Los estudiantes habían cumplido con las actividades de trabajo autónomo, pero de manera individual.

A pesar de ello, se decidió continuar con las actividades síncronas planificadas, evidenciándose que, efectivamente, los estudiantes habían preparado la clase, lo que permitió llevar a cabo el estudio del caso de manera exitosa. Primero se solicitó a los estudiantes que sintetizaran los hechos del caso, identificando a cada uno de los actores que intervenían. Luego se determinó el problema que debía resolverse, el cual se descompuso en una serie de preguntas más sencillas como: ¿se está afectando algún bien jurídico en el caso?, ¿quiénes están siendo afectados?, ¿qué busca la conducta de Bryan Mills?, ¿en qué posición se encuentra Marco de Tropojë respecto a la hija de Bryan?, ¿qué se le puede exigir a Bryan en ese caso?

Las respuestas de los estudiantes permitieron avanzar en la construcción de los requisitos necesarios para hablar de un estado de necesidad. Además, dado que esta figura plantea, en la teoría y en la práctica, problemas para diferenciarlo de la legítima defensa, se utilizó el caso del policía de la sesión anterior para poder establecer las diferencias, siguiendo con el

método del caso. Así, se hicieron las mismas preguntas respecto a la actuación del policía, lo que permitió que los estudiantes pudieran advertir las diferencias entre ambas figuras.

Finalmente, se utilizó una pequeña presentación para sintetizar las principales conclusiones a las que se había arribado durante el estudio del caso. Esta presentación, que ya se había utilizado en ciclos anteriores durante toda una sesión de clase, solo duró 15 minutos ya que las ideas ya se encontraban plasmadas en la pizarra. Finalmente, se pudo aplicar el cuestionario gamificado en clase, con la participación de casi la totalidad de los alumnos matriculados (35 estudiantes).

La ejecución del *role play* también mostró un avance hacia lo planificado por el docente. Sobre todo, se evidenció la asunción de un rol protagónico por parte de los jueces, quienes – en la práctica real, tal y como se había señalado en la hoja de indicaciones – son quienes deben conducir la audiencia. Así, el grupo que tenía a cargo este rol introdujo en la simulación el sonido de una campana, elemento característico de las audiencias judiciales que marcan el inicio y final de estas. Además, asumieron el rol de controlar las intervenciones. Por ejemplo, al dar paso a la acreditación de las partes, la fiscalía pretendió iniciar con su intervención; no obstante, una de las juezas, que ejercía el rol de directora de debates, intervino rápidamente para indicar que se le daría el uso de la palabra posteriormente.

A pesar de ello, el debate entre las partes se vio parcialmente frustrado ya que la fiscalía no preparó adecuadamente el caso. Los argumentos de los dos estudiantes que participaron – el tercero se excusó de participar por un problema de salud – aparecían desconectados entre sí. Se limitaron a señalar los hechos del caso y a plantear un supuesto de imprudencia por parte del acusado que no aportaba a la postura que debían sostener – al tratarse de un delito de tráfico ilícito de drogas, la imprudencia llevaría a que se tratase de un comportamiento impune.

La defensa, por su parte, sí introdujo aspectos relevantes para el caso como la situación de explotación en la que se encontraba el acusado. Ahora bien, la defensa introdujo una serie de conceptos que coadyuvaban a su postura, como la coacción, la falta de consentimiento o la defensa de la propia vida. Estos argumentos, si bien son correctos desde el punto de vista teórico, porque permiten fundamentar desde diferentes aristas la no sanción de una víctima de explotación, desde el punto de vista práctico impiden que se aterrice sobre un argumento concreto. La mención a un estado de necesidad por parte de la defensa solo se hizo hacia el final de su intervención.

El *debriefing* permitió, por un lado, resaltar la importancia de preparar adecuadamente los casos y asumir con responsabilidad el rol que se desempeña. Se indicó a los estudiantes que de acuerdo con la normativa procesal los jueces tienen la posibilidad de retirar a un fiscal o a un abogado del caso cuando advierten que su desempeño no es el adecuado. Luego, se indagaron los saberes previos de los estudiantes respecto al fenómeno de la trata de personas y la explotación humana, ya que ello era necesario para poder entender las repercusiones del caso. Con ayuda del grupo de la defensa se establecieron los rasgos característicos de este fenómeno y, luego, se analizó el caso y las posturas de ambas partes durante la ejecución del *role play*, lo que permitió, finalmente, aplicar los conocimientos adquiridos durante la primera sesión de la semana a una propuesta de solución.

2.3.4. Cuarta semana

En la sesión del 15 de noviembre se volvieron a presentar problemas referidos al trabajo en grupo previo a la clase. Los estudiantes no habían revisado los materiales que se encontraban a su disposición en la plataforma de manera previa a clase. Por ende, tampoco habían preparado el caso al interior de sus grupos. En clase, tampoco se habían organizado en grupos, tal y como se había planificado y se encontraba en la hoja de indicaciones.

Teniendo en cuenta estas condicionantes, se tomó la decisión de proyectar el caso en clase para luego dar pase al estudio del caso propiamente dicho. Para ello se consultó a los estudiantes si deseaban organizarse en los grupos ya asignados o si preferían trabajar con quienes compartían la mesa en ese momento. De manera casi unánime se prefirió la segunda opción. No obstante, se había indicado al iniciar la experiencia piloto que la participación de los estudiantes en el estudio de casos podría beneficiar a los grupos con hasta tres puntos en la nota que obtengan del *role play*. Se les indicó, por ende, que ningún grupo tendría este beneficio, ante lo cual los estudiantes mostraron una gran preocupación y sorpresa, solicitando en ese momento organizarse en los grupos previamente asignados.

Esto evidenció no solo que los estudiantes no habían revisado – o no recordaban – las instrucciones para el estudio de casos, sino que además la bonificación de puntos por participación servía de incentivo para el trabajo en grupo más allá del *role play*.

Una vez organizados en grupos, se proyectó el video con la declaración del exintegrante del grupo Colina. Sin embargo, no se les proporcionó un tiempo prudencial para que los estudiantes pudieran discutir el caso y la pregunta guía previo al análisis en el plenario, para

suplir de alguna manera el trabajo asíncrono que debían realizar. Esto debido a los tiempos ajustados para culminar con la sesión, de manera que se pueda plantear luego el *role play*.

A pesar de ello, se pudieron plantear los elementos centrales del caso. Se establecieron las relaciones de jerarquía entre los mandos inferiores, los mandos medios y el mando superior (el expresidente Fujimori). A partir de lo advertido en el video, se debatió sobre los objetivos que tenía el grupo Colina y cómo estos se podían insertar en una política legítima de un Estado Constitucional. Además, se aprovechó uno de los extractos del video, en el que se señalaba que como militar se debían ejecutar las órdenes de los mandos superiores, para plantear el principal problema de la obediencia debida: ¿a quién le debe obediencia, al superior o a los principios del Estado? Esta reflexión se vinculó, además, con otras reflexiones sobre la práctica profesional y la corrupción.

La sesión culminó con una presentación sobre el tema que permitió sintetizar y concretar las reflexiones e ideas que se habían dado durante el debate. Al igual que en la sesión de la tercera semana, se trató de una explicación ágil y breve gracias al desarrollo del estudio de casos.

En la última sesión de la experiencia piloto se pudo advertir un *role play* más acabado. Todos los grupos que intervinieron habían interiorizado las formalidades propias del rol que desempeñaban y se ajustaron a este durante toda la simulación de la audiencia. Los alegatos de ambas partes se circunscribieron a identificar los problemas más relevantes del caso, ya no se advirtió el exceso de teoría o de conceptos que no aportaban a la postura de cada uno. A su turno, la intervención de los jueces permitió profundizar mucho más en estos problemas, ya que se formularon preguntas que permitían aclarar o ahondar en aspectos que eran esenciales para la resolución del caso.

Ahora bien, a pesar de que en el caso entregado a los grupos se indicaba el delito por el que se debía acusar, la fiscalía utilizó un delito distinto. Esto fue advertido por uno de los jueces, empero no fue objeto de debate – en la realidad se encuentra prohibido cambiar el delito por el que se acusa a una persona, salvo excepciones. Al culminar la ejecución del *role play*, uno de los estudiantes que ejerció de juez señaló que sí lo había advertido, pero que no sabía si ello era posible o no.

Aunado a ello, durante la intervención de la fiscalía se advirtió que uno de los estudiantes se dedicó a leer textualmente sus alegatos. Esto fue señalado a los jueces, indicándoles que el

Código Procesal Penal prohibía que se lean las intervenciones, y que, por ende, podían llamar la atención de la fiscalía. No obstante, ninguno de los jueces decidió aplicar esta prohibición.

Durante el *debriefing* se analizó el caso materia del *role play*. Así, se preguntó cuál era la línea de mando, el rol que cumplía el suboficial acusado, la información que se le podía exigir tanto por su nivel de subordinado como por su educación y el contexto en el que se desempeñaba, aplicando al caso las conclusiones a las que se había arribado en la sesión anterior. El debate culminó estableciendo la propuesta de solución para el caso. Lamentablemente, el tiempo no fue suficiente para aplicar el cuestionario gamificado durante la sesión, razón por la cual este fue aplicado de manera asíncrona. Este fue resuelto por solo 14 estudiantes.

2.4. Actividades de evaluación

Durante la experiencia piloto se hicieron anotaciones en el diario docente a efectos de poder evaluar el desempeño de los estudiantes durante las sesiones y el cumplimiento de los objetivos específicos del proyecto de innovación. Estas anotaciones se realizaron con posterioridad a cada sesión y se complementaron con las observaciones del asistente de docencia.

Luego de la experiencia piloto, se continuó con la última semana de clases. Una vez finalizada esta, se solicitó a los estudiantes completar dos formularios a través de *Google Forms*. El primero fue una adaptación del formulario de evaluación de miembro de grupo propuesto por Oakley et al. (2004, p. 29), con el objetivo de conocer la percepción del trabajo grupal al interior de cada equipo y corroborar si lo observado en clase, principalmente durante el *role play*, se corresponde con un trabajo colaborativo previo. Si bien se utilizó la escala de Likert, ello servirá solo para medir el nivel de trabajo colaborativo, a diferencia de la propuesta original que permite asignar un puntaje que, luego, será ponderado con el trabajo individual (Oakley et al., 2004, p. 18).

El segundo formulario estuvo referido exclusivamente a evaluar la percepción de los estudiantes respecto a la experiencia piloto y a las diferentes actividades realizadas. Así, se indagó sobre incidencia que tuvo cada actividad sobre el proceso de aprendizaje, las dificultades para cumplir con alguna de ellas y una valoración global de la experiencia, en relación con el método tradicional de la clase magistral con la intervención activa de los estudiantes.

Además, para la evaluación de la experiencia piloto se utilizaron dos instrumentos de evaluación del curso. Por un lado, los reportes de los cuestionarios gamificados a través de *Kahoot!* y, por otro lado, las rúbricas de los trabajos escritos que debían ser presentados por los estudiantes luego de la ejecución del *role play*. El primero de ellos permitirá medir el logro del objetivo específico 1, mientras que el segundo permitirá arribar a conclusiones sobre los objetivos específicos 1 y 2.



CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA PILOTO

Una vez ejecutada la experiencia piloto, de acuerdo con lo descrito en el capítulo anterior, corresponde ahora evaluar los resultados obtenidos a efectos de poder determinar la idoneidad de las metodologías aplicadas y las actividades realizadas para el cumplimiento de los objetivos del presente proyecto de innovación (Hurtado & Bustamante, 2022, p. 52). A efectos de organizar los diferentes aspectos de la experiencia piloto que permiten llegar al objetivo antes señalado, se utilizarán los siguientes criterios: diseño, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad (Hurtado & Bustamante, 2022, pp. 52-53).

Estos criterios serán evaluados a partir de la información recogida a través de los instrumentos referidos en el capítulo precedente. Adicionalmente, se incluye como parte de la evaluación cómo la experiencia ejecutada puede contribuir a la formación del docente universitario.

1. Diseño de la propuesta

En lo que respecta al diseño de la propuesta de innovación, es necesario tomar en cuenta, en primer lugar, la viabilidad de los objetivos planteados. En ese sentido, la descripción de la ejecución de la experiencia piloto permite apreciar que los objetivos propuestos, a pesar de las dificultades que se presentaron, fueron alcanzados. Así, la encuesta aplicada a los estudiantes¹ refleja que el 100% de los estudiantes encuestados señaló que tanto el estudio de casos como el *role play* le permitieron entender el tema objeto de estudio.

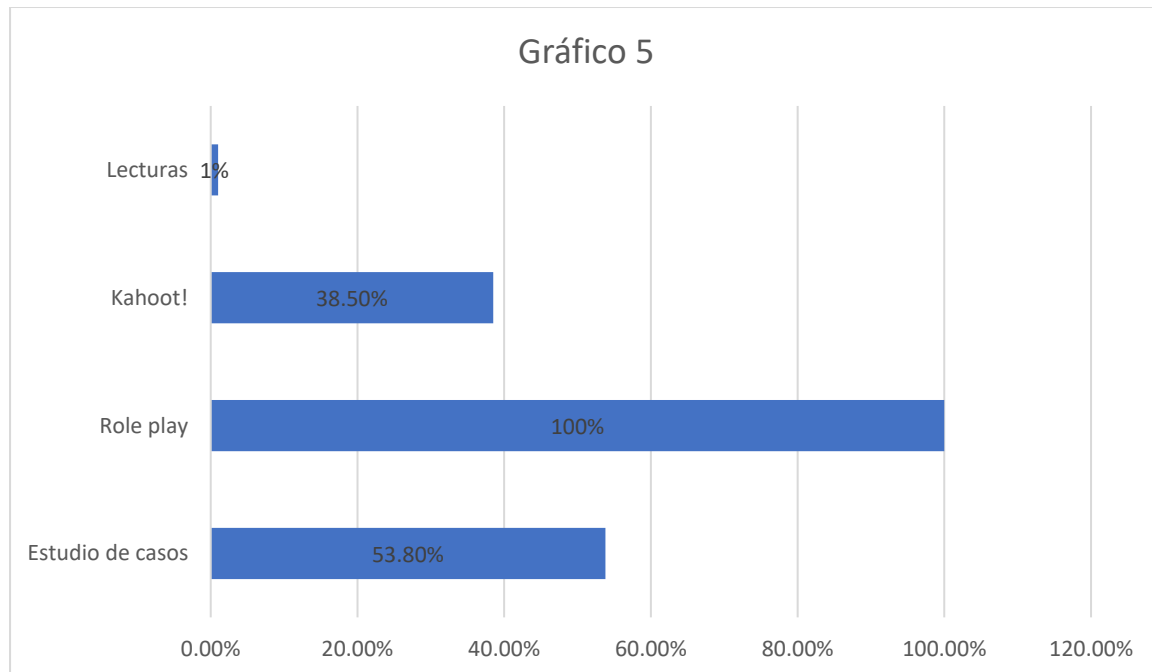
Así, en lo que respecta al objetivo específico 1, el 61,5% de los encuestados señaló haber realizado el debate previo del caso en grupos. Realizar esta actividad le sirvió al 100% de los estudiantes para entender el tema que se iba a tratar. Las actividades llevadas a cabo en clase también aparecen como altamente idóneas y pertinentes. Solo en un caso (que representa el 7.7% de la muestra) se señaló que las preguntas formuladas por el docente como parte de la metodología del estudio de casos no permitieron desarrollar el caso y el tema. Aunado a ello, para el 75% de los encuestados, el *Kahoot!* permitió reforzar lo discutido en clase.

Por su parte, en lo referente al objetivo específico 2, para el 100% el trabajo autónomo previo al *role play* fue pertinente para comprender el tema, y para el 92.3% el trabajo grupal

¹ La tasa de respuesta fue del 7,69% (contestaron solo 13 de un total de 39 estudiantes matriculados en el curso).

contribuyó a este fin. Solo en un caso se señaló que el trabajo grupal no sirvió para entender el tema. Además, el 100% señaló que tanto las preguntas guías, como la ejecución del *role play* y el *debriefing* posterior fue idóneos para el proceso de aprendizaje.

A continuación, se muestra un gráfico en el que se resumen las actividades utilizadas y su contribución para el aprendizaje de los estudiantes. Para mejor entendimiento, se han agrupado las actividades en las metodologías correspondientes.



Ahora bien, la encuesta aplicada a los estudiantes no permitió evaluar por completo la idoneidad de las actividades propuestas para el cumplimiento del objetivo específico 2. No obstante, como se puede apreciar de la ejecución de la experiencia piloto, con cada sesión del *role play* los estudiantes mejoraban en el análisis y argumentación de casos reales. Así, pasaron de elaborar argumentos desconectados o aislados con la realidad a la que debían aplicarla – un problema que se ha identificado en el capítulo I – a centrar sus argumentos y su análisis a los problemas centrales del caso, de manera tal que los alegatos formulados y las sentencias emitidas se pronunciaban únicamente y de manera coherente y fundamentada sobre estos.

Así, tanto en el caso 1 como en el caso 2, la fiscalía inició sus alegatos afirmando la capacidad penal o imputabilidad de ambos acusados, conceptos que no estaban en debate o, por lo menos, no correspondía que fueran invocados por el ente acusador sino por la defensa, de ser aplicable.

Adicionalmente a lo percibido durante las simulaciones, se cuenta con la rúbrica de los trabajos escritos, que cada grupo debía presentar con posterioridad a su intervención. Esta rúbrica se aplicó para evaluar los tres trabajos prácticos que formaban parte de la evaluación para el aprendizaje. El trabajo presentado como parte del *role play* consistía en presentar los argumentos de cada parte: los alegatos finales de la fiscalía y la defensa y la sentencia, respectivamente.

La rúbrica consistió en cuatro criterios: manejo de conceptos, análisis y argumentación, investigación y uso de fuentes y estructura y manejo del lenguaje. Cada criterio se evaluó bajo cuatro niveles de logro: muy satisfactorio, satisfactorio, en proceso e insatisfactorio. Para el criterio análisis y argumentación se asignaron los siguientes puntajes y descripciones:

Tabla 9. Niveles de logro del criterio análisis y argumentación

Criterio	Nivel de logro			
	Muy satisfactorio	Satisfactorio	En proceso	Insatisfactorio
Análisis y argumentación 6 puntos	Responde de manera fundamentada y coherente a los argumentos y problemas del caso. 6 puntos	Responde de manera general a los argumentos y problemas que plantea el caso. 5 puntos	Identifica los argumentos y problemas que plantea el caso sin dar respuesta ni fundamentar su decisión 3 puntos	No responde a los argumentos y problemas del caso 1 punto

El promedio obtenido por los 12 grupos en los que se dividió la clase en el criterio análisis y argumentación fue de 5,1; siendo la moda 5. Solo en un caso se obtuvo 3, correspondiente al grupo que desempeñó el rol de fiscalía durante la tercera semana. Ello permite concluir que, en general, el nivel de logro de este criterio y, por ende, del objetivo específico 2 del proyecto fue satisfactorio. Aunado a ello, el promedio de notas obtenido en el trabajo 3 – correspondiente al *role play* – fue el más alto, pasando de 13,9 en el primer trabajo a 15,9.

Ahora bien, el principal inconveniente en el diseño de la propuesta estuvo referido al factor tiempo como recurso, tanto para el cumplimiento de los roles y responsabilidades del docente y de los estudiantes, lo cual es coherente con los hallazgos de Moizer et al. (2009, p. 215). Por parte del docente, es necesario, en primer lugar, ordenar las actividades del curso a efectos de no sobrecargar a los estudiantes, quienes como se indicó llevan entre 18 y 21 créditos, con múltiples actividades de igual o mayor complejidad que las que se llevan a cabo

en el curso. Al respecto, cuatro estudiantes hicieron las siguientes recomendaciones sobre la experiencia piloto:

“Más organización y un poco más de tiempo”.

“Simplificar el sistema de evaluación, el tomar muchas evaluaciones, algunas con poco impacto en la nota final, confunde más y dispersa el interés en el curso”.

“Tal vez mejorar un poco en cuestiones de tiempo y cronograma. Algunas evaluaciones corrieron para final de ciclo y eso hizo que los trabajos se acumularan”.

“El ciclo fue algo particular, por lo que creo que al haber muchas entregas y plazos para hacer entregas o participar en videos y kahoots, hubiera sido bueno reminders tanto en clase como por Paideia mediante avisos. También la carga con otros cursos ha dificultado que pueda estar atento a los recursos subidos por Paideia, sabiendo que el ciclo era más presencial, creo que los videos y ello debió haber sido tratado en clases y no como tareas”.

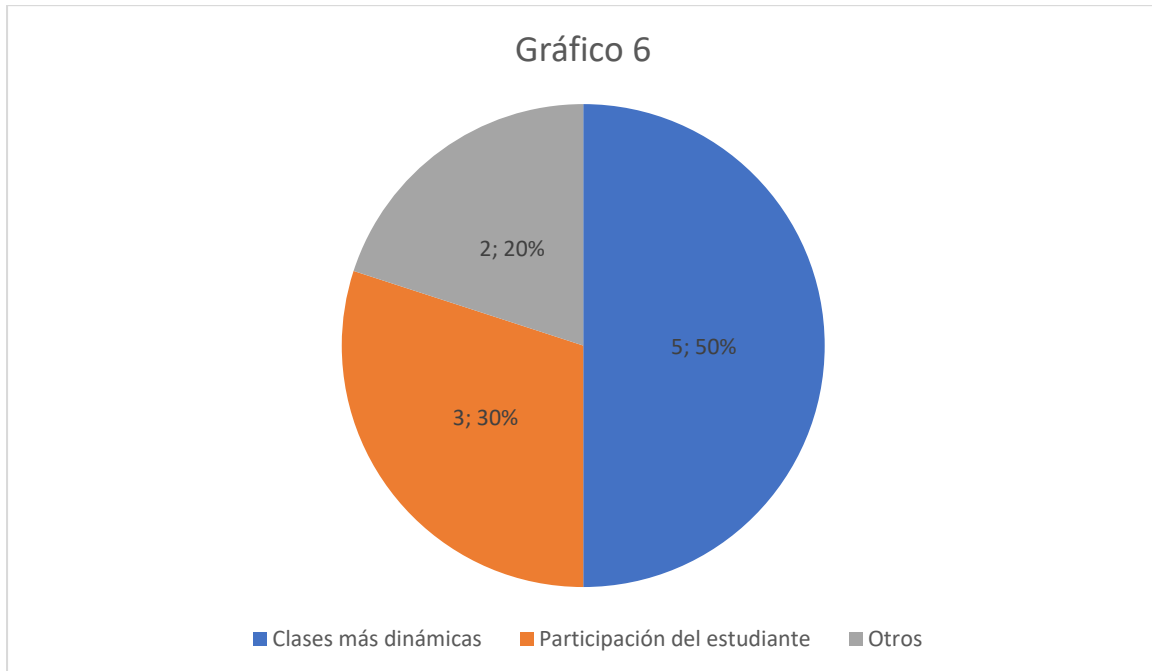
Además, esta metodología requiere un mayor trabajo de planificación, ya que se deben cumplir con las actividades en el tiempo previsto, bajo riesgo de trasladarlas a otros espacios como la resolución de cuestionarios fuera del horario de clases, que como se ha señalado tuvieron un bajo nivel de respuesta. Así, de los 5 estudiantes que no pudieron reunirse en grupos para el estudio de casos, 4 señalaron como razón la falta de tiempo. De igual manera, el 50% de los estudiantes encuestados que no respondieron el cuestionario gamificado indicaron que ello se debió a la falta de tiempo.

Otro problema identificado está referido a la forma cómo se trasladan las instrucciones. A pesar de estar escritas, se ha advertido que los estudiantes no cumplieron con varias actividades. Así, respecto al trabajo autónomo en grupos, 2 estudiantes señalaron que no sabían que debían reunirse. Igual número de respuestas se tuvo respecto al por qué no se realizaron los cuestionarios gamificados. Finalmente, 3 estudiantes señalaron que no sabían que se debían contestar las preguntas de la guía de casos.

2. Pertinencia de la experiencia

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta aplicada se puede afirmar que la experiencia ejecutada respondió a los intereses y necesidades de los estudiantes, los cuales

fueron descritos en el capítulo I. El 76.9% de los estudiantes encuestados señaló que preferían las metodologías aplicadas en la experiencia piloto a las clases magistrales o exposiciones por parte del docente. Las razones de esta preferencia han sido clasificadas en el siguiente gráfico:



Bajo la etiqueta de clase más dinámicas se han englobado las siguientes respuestas:

“Prefiero esta opción que me parece mucho más dinámica, donde podamos observar un caso a través de un video. Lo analizamos y vamos desglosando cada uno de los elementos vistos en clase: imputación objetiva, imputación subjetiva, capacidad, inimputabilidad, extraneus, etc”.

“Es más dinámico”.

“Me parece que es más dinámico”.

“Porque con casos concretos los temas se sienten más “aterrizados” y no tan teóricos”.

“Porque brinda como una especie de introducción al tema, acompañado de elementos visuales y ejemplos que ayudan a entender mejor el tema. Mediante la explicación del profesor”.

Bajo la etiqueta participación del estudiante se han englobado las respuestas que apuntaban a un mayor involucramiento del estudiante, a la necesidad de investigar un caso y vincularlo con lo aprendido y al interés producto de tener que investigar un tema en específico. Finalmente, en otras razones se incluyeron las respuestas *“son más didácticos”* y *“es mucho más fácil de entender”*.

De las tres respuestas que indicaban la preferencia por las clases magistrales, un estudiante indicó que, en realidad, prefería tanto esta como las metodologías aplicadas en la experiencia, ya que ambas se complementaban. En otro caso, la respuesta se encuentra vinculada a los riesgos asociados a la innovación identificados por Moizer et al. (Moizer et al., 2009, p. 216):

“Aunque es muy atractiva, creo que mi respuesta sería no pero más por la costumbre que tengo a esa metodología más lineal y no cargada. Aunque la parte práctica si me gustaría este presente en muchos más cursos”.

Como puede verse, la respuesta positiva fue mayoritaria, lo que demuestra una coherencia entre lo propuesto y lo esperado por los estudiantes como parte de su proceso de formación. En realidad, solo en un caso se obtuvo una respuesta negativa y esta estaba vinculada con el hecho de que la clase dependía del trabajo de los estudiantes.

Por lo tanto, a partir de los datos recopilados se puede afirmar que la experiencia piloto fue pertinente y suficiente para establecer los beneficios y dificultades de las metodologías propuestas.

Por otra parte, como se pudo advertir de la ejecución de la experiencia, una de las principales actividades que sufrió modificaciones fue el estudio de casos, el cual pasó de ser un trabajo colaborativo durante la sesión presencial a una actividad individual. El hecho de que los estudiantes no hayan participado durante la clase en grupos no significa que no hayan trabajado grupalmente de manera previa, como indican los datos de la encuesta. Entonces, si bien no se ha podido determinar si una participación en grupo era idónea para el cumplimiento del objetivo específico 1, este cambio ha permitido observar que ello no es imprescindible para los objetivos propuestos. Por el contrario, una intervención en grupo podría hacer perder el nivel del debate al tratar de construir consensos al interior de cada equipo. Si el objetivo del estudio de casos es el intercambio de ideas y la construcción de principios a través del diálogo, fomentando el pensamiento crítico, entonces debería asegurarse que al debate en clase se llegue con el mayor número de posiciones

fundamentadas, para lo cual sí será imprescindible un debate previo entre pares – organizados en grupos reducidos.

Además, vinculado a la necesidad del manejo de los tiempos en cada una de las sesiones, no se puede perder de vista que en estas metodologías es imprescindible que el docente retome el debate para sintetizar las discusiones, evitando así que los conceptos abordados se diluyan o se pierdan entre los detalles abordados, vinculando además el aspecto teórico con los casos analizados. Debe recordarse que el *debriefing*, es la etapa principal del estudio de casos ya que es en este momento en el que se vinculan los conocimientos teóricos con la práctica, por lo que no llevarlo de manera adecuada traería como consecuencia volver al problema inicial: una desconexión entre ambos escenarios. Así, dos participantes coincidieron sobre la necesidad de concretar el debate posterior:

“Recomendaría hacer una síntesis del tema de la semana a manera de cierre”.

“Me gustó la metodología. Sin embargo, tal vez, sería bueno que se llegue a cerrar los temas. Esto debido a que algunas veces no se concluye con las ideas principales y puede confundir un poco al estudiante. Por lo tanto, considero que, si bien capta nuestra atención mediante la metodología, a veces puede dilatarse el tiempo y no llegar a la parte de conclusión, causando que algunos estudiantes que se distrajeran unos minutos no logren entender bien el tema”.

3. La eficacia de la experiencia

La eficacia de la experiencia puede evaluarse desde el punto de vista de los resultados alcanzados con la ejecución de esta (Hurtado & Bustamante, 2022, p. 52). Los resultados esperados se encuentran indicados en la tabla 1: el estudiante conoce la base teórica necesaria para dar respuesta a un caso real a través del trabajo colaborativo y el estudiante elabora argumentos que le permiten dar respuesta al caso planteado a partir del rol asignado.

Respecto al primer objetivo, tal y como se indicó, un indicador a utilizar fueron los resultados de los cuestionarios gamificados aplicados a través de Kahoot! Así, para el primer cuestionario aplicado, de un total de 19 participantes, el porcentaje de respuestas correctas fue de 67%. Solo dos estudiantes obtuvieron un porcentaje de respuestas correctas por debajo del 50%. Aunado a ello, si se analizan cada una de las preguntas, se puede afirmar el logro de este primer resultado durante la primera semana. Así, se plantearon dos preguntas relativas a la definición del consentimiento, las cuales obtuvieron una tasa de respuesta

correcta de 65% y 75%. Sobre la relación del consentimiento con una figura afín como la autopuesta en peligro, 75% respondió correctamente. Además, el 90% respondió acertadamente sobre la posibilidad de disponer sobre todos los bienes jurídicos – problema que se planteó tanto durante el estudio de casos como durante el *role play*.

La pregunta donde se apreció una mayor dificultad estaba referida a quién es la persona de la que depende la información necesaria para consentir. Aquí, el porcentaje de aciertos fue de 20%. No obstante, se debe señalar que las alternativas consignadas se encontraban íntimamente relacionadas, lo que puede haber confundido a muchos estudiantes. Así, la respuesta correcta era la persona competente por el riesgo; sin embargo, se consignó como alternativas “el titular del bien jurídico” y “el garante”, conceptos que incluso desde lo enseñado en clase se pueden asimilar. Por ende, este bajo porcentaje puede responder a un error en la formulación de la pregunta.

Para la segunda semana, el promedio de respuestas correctas fue del 71% para un total de 10 estudiantes. El detalle de las preguntas que integraban el cuestionario permite advertir que en ninguna el nivel de acierto fue inferior al 50%. Más aún, una pregunta central, la naturaleza de la legítima defensa, fue contestada correctamente por el 100% de los participantes.

Para la tercera semana, como se indicó, el Kahoot! fue realizado en clase, tal y como fue planificado, por lo que participaron 35 estudiantes. Aquí, el porcentaje de aciertos fue de 49%. Tres preguntas merecen atención: la diferencia entre estado de necesidad y legítima defensa – que fue abordada durante el estudio de casos – la proporcionalidad como elemento del estado de necesidad y la diferenciación entre estado de necesidad exculpante y justificante. Estas fueron las que obtuvieron el menor porcentaje de respuestas correctas (14%, 29% y 14%, respectivamente).

El análisis de la primera de estas preguntas permite arribar a algunas conclusiones. Así, si bien cinco personas acertaron, catorce no contestaron la pregunta. Empero, durante el debate posterior a la pregunta – recuérdese que este cuestionario fue el único aplicado en clase – los estudiantes mostraban que sí sabían la respuesta correcta. Cuando se explicó por qué se consideraba la falta de agresión como respuesta correcta, los estudiantes reaccionaban de manera afirmativa, asentían o se lamentaban de no haber seleccionado dicha alternativa, lo que evidenciaba que había factores adicionales a la no comprensión del tema. Al respecto, un estudiante en la encuesta señaló la metodología del Kahoot! como un factor contraproducente:

“Los kahoot que realicé siento más ejercieron presión a pensar en la respuesta”.

Este hallazgo es coherente con los resultados del estudio realizado por Cruz-Martínez et al., donde se recogieron argumentos de participantes que daban cuenta del estrés y ansiedad generada por poco tiempo para pensar que ofrece esta herramienta (2022, p. 77).

Finalmente, en el cuestionario correspondiente a la cuarta semana de la experiencia piloto se obtuvo un promedio de aciertos del 48% de un total de 14 participantes. Si bien en dos preguntas se obtuvo 29% y 0% de aciertos, esto está vinculado a que se trataban de preguntas con respuestas múltiples. Así, en la primera, 4 estudiantes consignaron las alternativas correctas, y 3 contestaron parcialmente la pregunta. En la segunda, ningún estudiante contestó adecuadamente, pero el 50% contestó parcialmente.

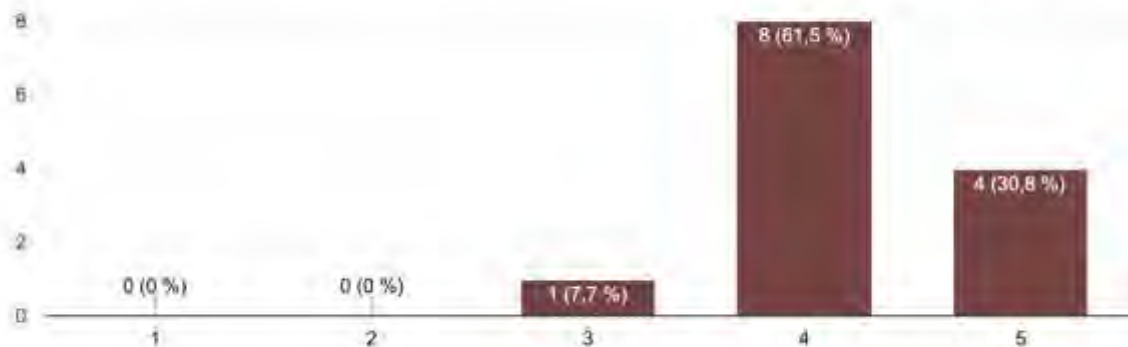
En suma, si bien se observa que los cuestionarios gamificados facilitan la retención de la información, de manera coherente con lo señalado por los propios estudiantes, es necesario evitar que este contexto de competición y exposición pública, que constituiría el principal estímulo para el aprendizaje individual, se convierte en un factor intimidante y desalentador (Cruz-Martínez et al., 2022, pp. 75-77). Esto se puede lograr, por ejemplo, asignando un mayor tiempo a las preguntas, por un lado, y reduciendo el factor de competitividad al no asignar un puntaje al resultado obtenido, por otro lado.

Estos resultados, aunado a lo señalado por los estudiantes en la encuesta aplicada sobre la pertinencia del estudio de casos y del *role play* y los resultados que se obtuvieron en la evaluación de los trabajos escritos, permiten afirmar la eficacia de la experiencia para el cumplimiento de los resultados propuestos. Esta conclusión se refleja, además, en el siguiente gráfico, que recoge las respuestas a la pregunta ¿qué tan útil fue la metodología aplicada para el aprendizaje de los temas del curso?, en base a la escala de Likert, donde 1 fue no útil y 5 muy útil.

Gráfico 7

4. En general, ¿qué tan útil fue la metodología aplicada para el aprendizaje de los temas del curso?

13 respuestas



En suma, es posible afirmar que las metodologías utilizadas inciden en el conocimiento de la base teórica y su aplicación de manera crítica a un caso real, permitiendo a los estudiantes relacionar conceptos, que en un principio pueden parecer estáticos, al considerarlos en sus dimensiones dinámicas y procedimentales, gracias a un esfuerzo colaborativo que permite ver el derecho penal desde una perspectiva crítica, reflexiva y participativa (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 76).

Ahora bien, con independencia del análisis de la eficacia de la experiencia de cara a los objetivos planteados, es importante también analizar si aquella permitió cumplir, por un lado, con los principales objetivos que se plantean para el trabajo colaborativo, toda vez que, como se indicó en el capítulo 1, se identificó que esta metodología era la más adecuada para dar una respuesta al problema identificado. Así, respecto al aprendizaje colaborativo, la interacción y la ayuda mutua, como se ha señalado se han logrado de manera adecuada, tal y como lo han resaltado los propios estudiantes y participantes. Son estas interrelaciones y las actividades que realizaron las que permitieron cumplir con los objetivos de la experiencia.

Así, la encuesta utilizada para evaluar el trabajo grupal se centró en 5 ítems: asistencia, preparación de los integrantes, cumplimiento de tareas, realización de aportes y escucha y discusión. Cada estudiante valoró el desempeño del resto de sus compañeros en cada uno de estos rubros en una escala del 1 al 5, siendo 5 la calificación más alta. Así, respecto a la escala más alta, esta tuvo una tasa de respuesta del 78,7% en el rubro asistencia, el 51,7%

respecto a la preparación individual, 64,8% en el cumplimiento de tareas asignadas al interior del grupo, 71,3% en la realización de aportes y 79,6% en la capacidad de escucha y discusión.

Nótese, entonces, que las valoraciones más altas se obtuvieron tanto en la asistencia a las reuniones como en la realización de aportes que contribuyan al objetivo del grupo, a partir de los cuales es necesario escuchar a los demás para promover la discusión. Esto, sin duda, repercutió, como se viene analizando, en el objetivo central de promover un pensamiento crítico en el que se pongan en duda las diferentes posturas existentes para poder llegar a determinados consensos.

Como se ha señalado también, asegurar la heterogeneidad de los participantes es un elemento central en el aprendizaje colaborativo, ya que es a partir de las diferencias entre los participantes que se potencia la construcción de un saber colectivo y, además, ello repercute en un mayor beneficio para el aprendizaje individual. En la experiencia piloto esta heterogeneidad se buscó asegurar únicamente a través de una selección aleatoria. Sin embargo, de cara a lograr un mayor desarrollo del pensamiento crítico, sería conveniente que el docente conforme los grupos de manera intencional (Oakley et al., 2004, p. 11), ya no desde competencias o habilidades previas, sino por ejemplo tomando en consideración los saberes previos.

Así, dado que en derecho penal existen diferentes corrientes de pensamiento o doctrinas, las cuales se reflejan en las diferentes formas en las que se abordan los cursos en la Facultad de Derecho, una forma de asegurar la heterogeneidad sería seleccionar a los estudiantes en función de los profesores con los que llevaron el curso anterior, asegurándose que, en la medida de lo posible, no coincidan estudiantes de un mismo horario o de horarios distintos pero cuyos docentes tienen visiones similares. Esto, además, se vincula con las características de los casos que deben utilizarse, que como se señaló en el capítulo 1, no deben asegurar una sola respuesta ni una sola forma de llegar a esta.

Así, siendo el curso anterior – Instituciones del Derecho Sancionador – un prerrequisito del curso Teoría del Delito en la medida que sienta las bases sobre lo que debe entenderse por derecho penal, sus fines, límites y principios, se podría asegurar la diversidad en el planteamiento de estos saberes previos que, sin duda, repercutirán en el análisis de los conceptos que se analizan en el presente curso. De esta manera, se podrá asegurar que los estudiantes puedan valorar diferentes formas de aplicar el derecho y sus consecuencias antes de determinar la postura que defenderán.

También se ha podido observar la eficacia de esta experiencia para el cumplimiento de los objetivos propios del *role play* identificados por Serna (2005, p. 168). Así, se pudo verificar un mejor manejo de contenidos teóricos y su relación con los problemas jurídicos que plantea el caso, la misma que fue desarrollándose de manera paulatina durante toda la experiencia. También, se pudo verificar el desarrollo de habilidades de paráfrasis, comparación, contraste y argumentación, tanto de posturas teóricas como de la postura sostenida por la contraparte durante la simulación de la audiencia y, finalmente, el análisis crítico de estas posturas y la toma de decisión.

Por otro lado, se ha señalado que respecto al juego de roles, una de sus características principales características y, además, el principal beneficio que reporta para el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los estudiantes está referida a la reproducción de los contextos y formas para la toma de decisiones en el ejercicio profesional. Esto es, al asignar a los estudiantes un rol específico, se les asigna también una serie de relaciones, valores y actitudes que vienen aparejadas a este rol y que condicionan, en mayor o menor medida, el proceso de toma de decisiones y, por tanto, su desempeño.

Esto es sumamente importante en el marco de la enseñanza del derecho, ya que el ejercicio de la abogacía implica el cumplimiento de determinadas reglas obligatorias derivadas de los valores propios de la profesional legal (Boza Dibós & Del Mastro Puccio, 2009, p. 194). Por ende, “la formación en valores del abogado pasa por que el estudiante pueda comprender e interiorizar cómo el compromiso con el Estado constitucional de derecho impacta en el quehacer cotidiano del profesional en Derecho, particularmente en los principios y valores que inspiran y sustentan la profesión que ha elegido como carrera” (Boza Dibós & Del Mastro Puccio, 2009, p. 194).

Estos valores muchas veces pueden entrar en conflicto con las dinámicas propias del desempeño profesional. Por ejemplo, en la experiencia piloto – gracias a los casos planteados – se ha podido observar cómo el sentido de justicia, expresada en la necesidad de afirmar o no la responsabilidad penal de una persona en juicio, puede colisionar en la práctica con el principio de jerarquía que opera en el ámbito de la función del fiscal y también al interior del ejercicio colegiado de la abogacía, por ejemplo en estudios de abogados. Así, un fiscal podría verse o sentirse obligado a sostener una acusación por decisión del fiscal a cargo del despacho, por miedo a repercusiones al interior de la institución, o por una errónea concepción de su función como defensor de la legalidad.

De igual manera, en el caso de los estudios de abogados, es posible que el espacio que tenga un abogado junior para decidir sobre un caso que le ha sido asignado por un abogado senior o un socio sea bastante reducido, viéndose limitado a seguir con el encargo de defender a su cliente “a toda costa”.

Como se ha señalado, durante el *debriefing* era necesario abordar estos aspectos éticos, indagando sobre posibles dilemas morales que hubieran surgido en la preparación del rol – así, el hecho de haberles asignado un delito y haberlos situado en un contexto en el que el caso está a punto de terminar permitiría reproducir las dinámicas antes señaladas. Como se mostró, estos dilemas se evidenciaron más durante la segunda semana, lo que repercutió en la forma cómo se buscó defender una acusación.

No obstante se brindaron estos espacios de discusión, es necesario complementarlos con otros mecanismos que permitan a los estudiantes lidiar con los dilemas morales, para lo cual debe incidirse sobre el desarrollo de destrezas que permitan a los estudiantes identificar un dilema y tomar una decisión en tornos a los escenarios posibles (Boza Dibós & Del Mastro Puccio, 2009, p. 207). Esto sería posible, por ejemplo, dedicando una sesión del curso para que los estudiantes exploren las dimensiones éticas de la profesión, con énfasis en el desempeño de jueces, fiscales y abogados – ya que los estudiantes hasta este momento no han llevado el curso de Ética y Responsabilidad Profesional – la misma que debería estar a cargo de un profesor de este curso.

Asimismo, es necesario que los estudiantes tengan claro cuáles son las herramientas, dentro del rol que desempeñan, para lidiar con estos dilemas. Por ejemplo, ¿qué podría hacer el fiscal si, luego de revisar el caso asignado, llegan a la conclusión de que no corresponde sostener una acusación? Esto está ligado con la importancia de dotar a los estudiantes de toda la información necesaria para llevar a cabo su rol, como se explicará a continuación; así, la legislación procesal concibe la posibilidad que el fiscal retire su acusación durante los alegatos finales, debiendo justificar adecuadamente su decisión.

Por otro lado, también es necesario brindar a los estudiantes espacios para que “el alumno pueda pensar respecto de sí mismo, esto es, espacios que ayuden al alumno a alumbrar su interior y poder conocerse mejor en el ámbito de los valores” (Boza Dibós & Del Mastro Puccio, 2009, p. 207). Para ello, podría solicitarse a los estudiantes que lleven un diario personal en el que dejen constancia de sus apreciaciones y valoraciones sobre el ejercicio de su rol, o incluso que redacten un ensayo personal en el que valoren los dilemas éticos que identificaron y a los que se enfrentaron.

4. La eficiencia de la experiencia

Para evaluar la eficiencia de la experiencia es necesario tener en cuenta la eficiencia de los recursos, procedimientos, tiempos y canales de comunicación utilizados (Hurtado & Bustamante, 2022, p. 53).

Como se consignó en el capítulo I, uno de los presupuestos para el *role play* es que los estudiantes tengan claridad sobre el rol que van a desempeñar: intereses, necesidades, límites, dinámicas internas, entre otros. Por esa razón, se proveyó a los estudiantes tanto indicaciones escritas como un video real sobre el contexto en el que deberían desempeñarse. Este video, junto con la explicación que se hizo a los estudiantes de las partes de la audiencia, fue de mucha ayuda, según uno de los estudiantes encuestados.

El 84,6% de los entrevistados señaló que sí sabían lo que debían hacer en cada parte de la audiencia, lo que evidencia un porcentaje de estudiantes en los que se aprecia una brecha de información, que puede tener un efecto limitante en su participación (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 73) y, por conexión, en la dinámica propia del *role play*. Esto se evidenció durante la ejecución de la actividad, tanto en aspectos formales que pueden ser poco trascendentes como la acreditación de las partes o la autorización para utilizar diapositivas, como en aspectos más gravitantes como el control que pueden ejercer los jueces cuando se añade un hecho nuevo, se imputa un delito distinto, o cuando una de las partes lee sus argumentos. Incluso, como se acaba de indicar, sería necesario que los estudiantes tengan en cuenta que no siempre deben acusar a una persona si la valoración de los hechos y las pruebas así se lo indican. Por ejemplo, tres estudiantes señalaron que era necesario contar con una guía o un modelo para la redacción de sus documentos, en especial una sentencia.

En esa línea, si bien no contar con parámetros fijos y estrictos fomentaría el dinamismo y variedad de las acciones a ejecutar por parte de los actores (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 73), es necesario tener en cuenta también que tratándose de estudiantes de tercer nivel de facultad, es posible que no tengan el conocimiento mínimo necesario que les permita improvisar nuevos cursos de acción, o investigar con un mayor nivel de detalle cuáles son los límites de cada rol (Moizer et al., 2009, p. 213).

Por ende, es necesario proveer a los estudiantes de instrucciones y descripciones más precisas y detalladas acerca del rol a desempeñar – por ejemplo, copiando artículos del Código Procesal Penal a partir de los cuales los estudiantes puedan realizar una labor de

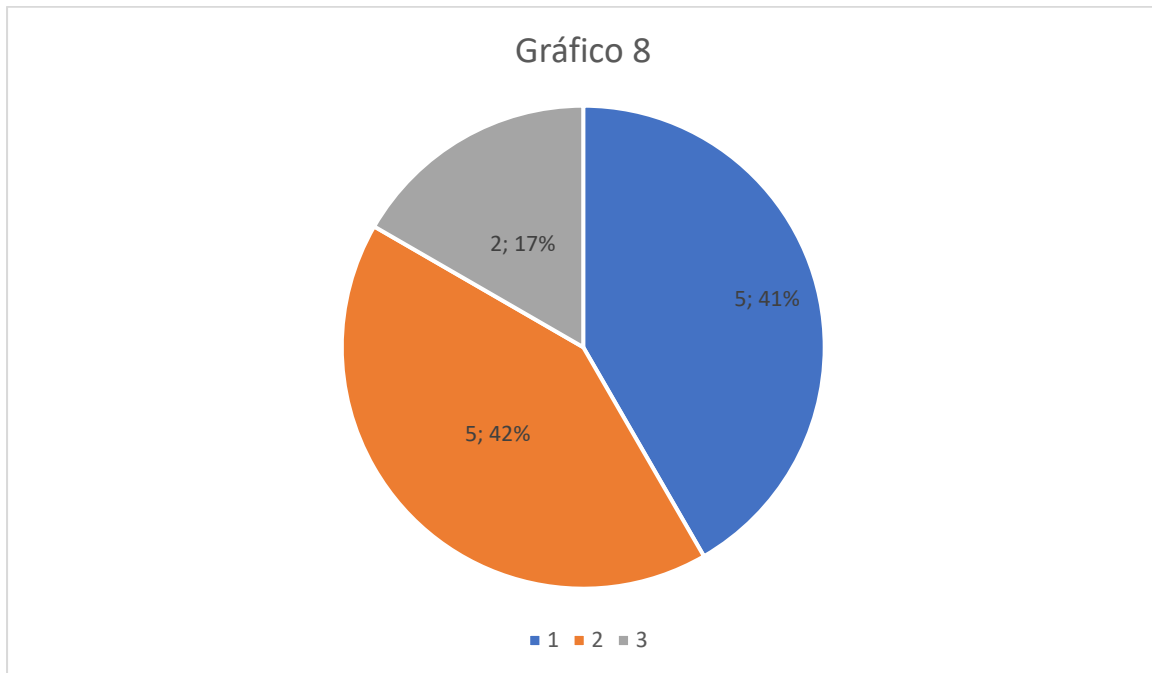
investigación para determinar cómo se aplica en la realidad. Además, el video con la audiencia modelo se puede visualizar durante clase para que el docente pueda aclarar cualquier duda que surja. Otra alternativa sería contar con un juez que pueda explicar la dinámica de una audiencia – ya que al ejercer el rol de dirección de la audiencia conoce los límites de cada parte – o incluso contar con breves exposiciones de los tres roles que luego serán representados.

Que los estudiantes cuenten con esta información permitirá también evitar o reducir el riesgo de que las relaciones entre los estudiantes puedan permeabilizar el contexto o atmósfera de la simulación. Como se advirtió durante la ejecución de la experiencia, principalmente durante la última sesión, el escaso control sobre lo que puedan hacer los demás participantes podría evitarse tanto porque estos no tienen claridad sobre los límites del rol como por un espíritu de grupo o camaradería (Cruz-Martínez et al., 2022, p. 74).

Otro factor que incide sobre los recursos utilizados tiene que ver con el diseño de los casos del *role play*. Como se ha señalado en el capítulo 1, el caso debe incluir todos los datos y aspectos necesarios para una toma de postura crítica, incluidos las posibles repercusiones éticas. Aquí se pudo advertir que al utilizar casos reales existe el riesgo de que los estudiantes accedan a los datos reales de estos para plantear sus argumentos. Durante la primera sesión se introdujeron otros datos que permitieron a los estudiantes a cargo de la defensa del acusado fundamentar sus alegatos. Ello, aunque en apariencia pueda ser problemático, en el fondo no lo es. Para el objetivo de esta estrategia no es un inconveniente que, por ejemplo, se pueda acceder a la solución del caso – así, el caso de parricidio tiene una sentencia de la Corte Suprema. Esto, en realidad, formará parte del trabajo de investigación de los estudiantes y podrá ser controlado a través de los argumentos que se expongan – incluir los argumentos de la sentencia constituiría un caso de plagio.

Tampoco supone un problema mayor la posibilidad de que accedan a otros hechos, ya que como se explicó, en el contexto que se simula no cabe la introducción de nuevos datos fácticos. Por ende, esto también podrá ser controlado, en este caso por los propios participantes, tal y como sucedió durante la primera simulación. Pero, como ya se ha indicado, para que ello suceda es necesario que estos cuenten con información clara y precisa. No obstante, tampoco se debe perder de vista de que, precisamente, el contexto simulado requiere que los estudiantes cuenten con los hechos y con las evidencias suficientes para plantear sus argumentos, para evitar así que la discusión se traslade desde la forma cómo se aplica el derecho penal al caso al debate de aquello que está probado o no.

Por otra parte, se ha podido observar que las dinámicas grupales fueron suficientes para el cumplimiento de los objetivos planteados. Así, la encuesta aplicada para evaluar el trabajo grupal refleja que los equipos de trabajo tuvieron por lo menos una y hasta tres reuniones de preparación de caso, lo que revela un interés por la actividad a pesar del tiempo limitado con el que contaban.

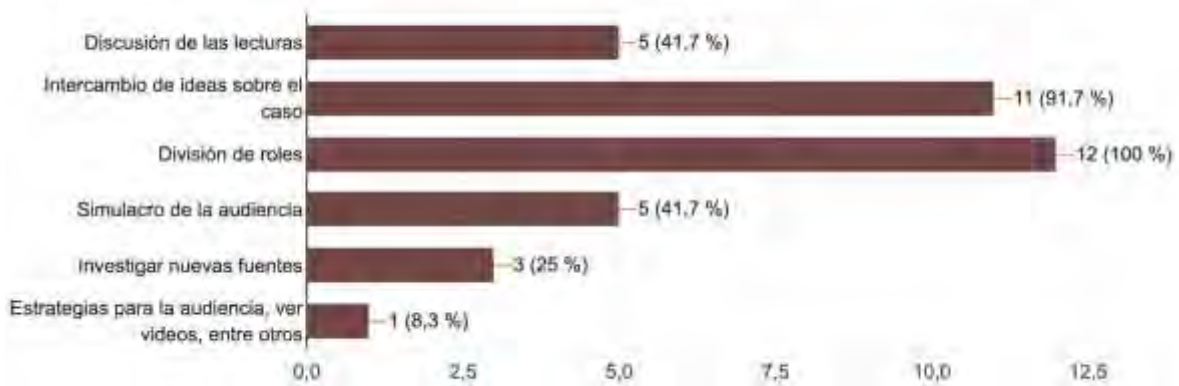


Además, en el siguiente gráfico se puede advertir que realmente existió un debate al interior de cada grupo para la toma de decisiones, lo que en definitiva incide sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Esto no significa que las opiniones disidentes se hayan pasado por alto, ya que muchos estudiantes señalaron durante clase no haber estado del todo conformes, pero, a pesar de ello, haber arribado a consensos.

Gráfico 9

4. ¿Qué actividades realizaron para la preparación de la simulación?

12 respuestas



Los siguientes gráficos muestran, además, la valoración global que cada integrante del grupo hizo sobre el resto de sus compañeros, lo que demuestra que, salvo por un caso, que podría corresponderse con el desempeño del grupo de la defensa del caso 3, las dinámicas de grupos fueron eficientes y se corresponden con los logros observados.

Gráfico 10

7. ¿Cómo calificarías la participación de tu compañero (a)?

12 respuestas

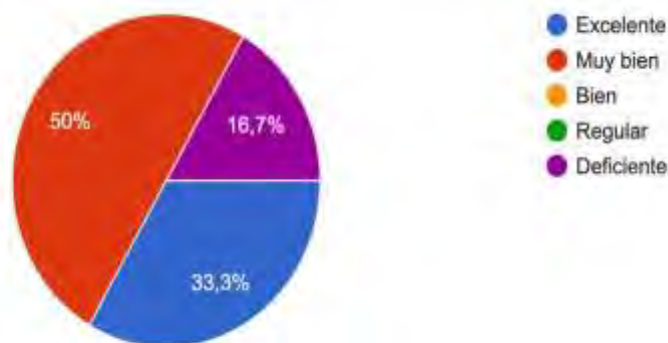


Gráfico 11

7. ¿Cómo calificarías la participación de tu compañero (a)?

12 respuestas

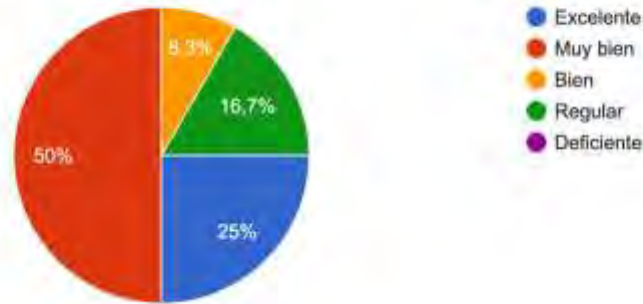
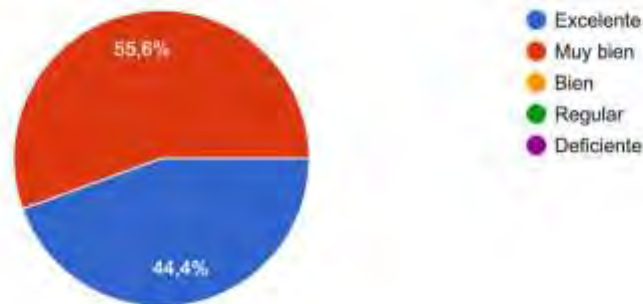


Gráfico 12

7. ¿Cómo calificarías la participación de tu compañero (a)?

9 respuestas



Aunado a ello, cabe mencionar que, ante la pregunta ¿escuchó y discutió las ideas de sus demás compañeros? Se obtuvo un promedio de 79% de los participantes que asignaron a sus compañeros el puntaje de 5 en la escala de Likert, correspondiente a la escala “siempre”. No obstante, también se deben advertir a las posibilidades de mejora de dichas dinámicas. Por ejemplo, en un caso un estudiante señaló lo siguiente:

“Es horrible trabajar en grupos aleatorios, muchas veces deja al alumno en una situación de impotencia frente a irresponsabilidades o fallas de los compañeros”.

Este comentario es muy importante porque permite advertir los riesgos que existen en el trabajo colaborativo, incidiendo no solo sobre el desempeño en clase, como pudo advertirse durante la ejecución de la experiencia piloto, sino también sobre las relaciones entre los propios estudiantes (Oakley et al., 2004, p. 15). Es importante prever recursos que permitan

lidar con los problemas al interior del grupo, sobre todo teniendo en cuenta que en muchos casos los estudiantes pueden ser reticentes a comunicar estos inconvenientes (Oakley et al., 2004, p. 16).

En ese sentido, podría brindarse a los participantes indicaciones claras sobre lo que se espera del trabajo en grupo y qué pueden hacer en caso alguno de los integrantes no cumpla con ello (Oakley et al., 2004, p. 15). Además, se puede aplicar una evaluación progresiva del trabajo en grupo, sobre todo teniendo en cuenta que el proyecto de innovación pretende ser aplicado durante todo el curso, esto con la finalidad de abordar los problemas que surjan antes de que estos se desarrollen, de manera menos emocional y más constructiva (Oakley et al., 2004, p. 16). También se pueden abordar estos problemas en clase, recordando a los estudiantes el cumplimiento de las actividades grupales y las consecuencias de no hacerlo, y conducir clínicas de crisis en la que son los propios estudiantes los que discuten las posibles formas de lidiar, por ejemplo, con estudiantes que no participan de las reuniones (Oakley et al., 2004, p. 16).

Otras propuestas brindadas por los propios estudiantes serían la elaboración de actas en las que se plasme la división de tareas, o conformar los grupos con una mayor anticipación para permitir un proceso de integración entre los integrantes.

5. Sostenibilidad de la experiencia

La respuesta positiva a la experiencia permite afirmar su sostenibilidad como una propuesta sostenida en el tiempo. Como se ha expuesto hasta el momento, los comentarios de estudiantes apuntan a mantener las metodologías aplicadas durante todo el curso, incluso permitiendo el intercambio de roles entre los estudiantes para tener diferentes puntos de vista. Otro de los estudiantes señaló que le gustaría que esta práctica se pueda extender a otros cursos.

Aunque no ha sido posible medir de manera concreta el desarrollo de habilidades organizacionales, para lo cual sería importante mantener una evaluación constante del trabajo en grupo tal y como se ha indicado en el acápite precedente, los resultados obtenidos permiten afirmar que los estudiantes estuvieron en capacidad de organizar las múltiples actividades, tanto del curso como de otros cursos, para poder cumplir con los objetivos del curso.

Como se ha mencionado, la principal barrera para la sostenibilidad de la experiencia tiene que ver con el factor tiempo. Para ello es necesario reestructurar principalmente las actividades de evaluación a efectos de liberar tiempo tanto del docente – para la preparación, corrección y *feedback* – como de los estudiantes (Moizer et al., 2009, pp. 218). Para hacer sostenible la propuesta, el estudio de casos y el *role play* podrían ser las únicas actividades de evaluación, ya que como se aprecia del gráfico 9, en estas se engloban todas las actividades que se suelen evaluar – la lectura de materiales, la resolución de casos, la argumentación, entre otras. Para ello deberán diseñarse instrumentos de evaluación adecuados para los fines de cada una de las metodologías aplicadas. Esto permitirá, además, reducir la resistencia de algunos estudiantes al cambio, sobre todo por la carga académica que puede implicar, y los riesgos que ya se han señalado del trabajo en grupo.

Otro factor importante que incide sobre la sostenibilidad de la propuesta tiene que ver con la capacitación del docente que aplique las metodologías. La ejecución de la experiencia permitió advertir que conducir un debate siguiendo el método socrático, como propone el estudio de casos, requiere de una ardua preparación. No es sencillo tener en claro qué preguntas deben hacerse, tanto antes de la clase – cuando esta se planifica – como durante, ya que, si bien es necesario tener una guía, no es posible adelantarse a todas las posibilidades de respuesta. Además, es necesario saber controlar el debate a efectos que las preguntas y respuestas del docente y los estudiantes no desvíen la discusión del objeto principal de la sesión. Para ello, es necesario implementar mecanismos internos de soporte a la actividad del docente como capacitaciones en estas metodologías o el intercambio de información con otros docentes (Moizer et al., 2009, pp. 218-219).

6. Contribución a la formación y rol del docente universitario

A partir de lo observado en la ejecución de la experiencia de innovación se puede concluir, también, el valor que tiene el estudio de casos y el juego de roles para la formación como docente universitario y el rol que este cumple, tanto dentro como fuera del aula de clases.

Respecto al primero de los factores señalados, como se ha advertido, la experiencia piloto implicó la puesta en práctica de metodologías de enseñanza aprendizaje con las que no se suele estar familiarizado. No solamente se tratan de metodologías ajenas a la forma cómo se venía enseñando el curso en cuestión, sino también a la forma cómo se enseña el derecho en las facultades de derecho. Esta realidad es sumamente importante, puesto que en la práctica docente se suelen recoger las experiencias previas del docente, tanto positivas como negativas, en su rol de estudiante.

Por ende, en la planificación docente era entendible que no se hayan tomado en cuenta previamente estas metodologías, aun cuando se pretendía alcanzar el objetivo de mejorar la capacidad de análisis crítico de los estudiantes. Además, es importante recordar que en la revisión de la literatura se han advertido posiciones en contra de la aplicación del estudio de casos por no ser idóneo para el sistema jurídico peruano.

En consecuencia, la ejecución del proyecto piloto de la experiencia de innovación contribuyó a la formación docente al ampliar el panorama de recursos con los que se cuenta y salir de un estado en el que se suelen replicar las experiencias anteriores, ya sea por comodidad o por miedo al cambio, a la innovación. Ello, además, requirió y sigue requiriendo de un aprendizaje continuo por parte del docente para poder aplicar tanto el estudio de casos como el juego de roles que, como se ha visto, tienen particularidades que requieren de una constante capacitación. La responsabilidad que trae consigo un proyecto de innovación docente obliga al docente a capacitarse para poder lograr los resultados de aprendizaje propuestos a través de nuevas herramientas metodológicas.

Por otra parte, respecto al rol del docente universitario, si bien es cierto estas metodologías se centran en el estudiante y en el desarrollo, tanto autónomo como de manera colaborativa, de los resultados de aprendizaje, no puede perderse de vista que el docente mantiene su rol de mediador. Contrario a lo que podría pensarse, la ejecución de esta experiencia permitió tomar conciencia sobre la importancia del rol del docente, desde la preparación de los materiales hasta la etapa del *debriefing* o discusión final. Este debe estar mucho más atento a que los estudiantes puedan comprender los conceptos que han utilizado de manera práctica y que no lo hagan simplemente por cumplir una actividad u obtener una nota.

Como señaló un estudiante en la encuesta, cabe la posibilidad que, sin una adecuada mediación del docente, los conceptos vistos en clase no queden claros y, por el contrario, aparezcan dispersos. Por ende, y recalcando nuevamente la planificación y preparación de la actividad docente, la experiencia ejecutada permitió advertir que el profesor debe estar atento para asegurar que se cumplan con los objetivos de la sesión de aprendizaje. Por ejemplo, en el desarrollo del *Kahoot!* se ha advertido la posibilidad de que esta herramienta, mal ejecutada, tenga un efecto negativo en los estudiantes. Por lo tanto, el docente debe tomar conciencia de esta situación para que, al revisar las respuestas, no se genera una situación en la que el estudiante, aun de manera anónima, sea avergonzado o, incluso peor, humillado por no haber logrado el objetivo propuesto.

Finalmente, la ejecución de la experiencia piloto ha permitido tomar conciencia del rol del docente como ciudadano dentro del Estado Constitucional y la responsabilidad que este tiene en la construcción de valores. No se trata solo de incluir temas polémicos como la legítima defensa o la eutanasia porque estos llaman la atención del estudiante. Como se ha señalado, la razón de incluir estos tópicos radica en la necesidad de que los estudiantes puedan aproximarse a la realidad de la sociedad en la que viven y que puedan analizarla desde el rol que cumple y cumplirán, tomando conciencia también de los privilegios que tienen desde el acceso a una formación universitaria y al conocimiento del derecho.

Por lo tanto, analizar el aspecto ético de la profesión, discutir sobre lo que el Estado puede o no puede hacer respecto a la eutanasia, a la violencia contra la mujer, o la trata de personas, no tiene solo una finalidad académica. Es, principalmente, una finalidad y una obligación cívica. Y el docente universitario cumple aquí, un rol central, pues no solo deberá guiar el debate, sino que deberá procurar que este se lleve a cabo dentro de determinados parámetros. Ello, en definitiva, no significa dejar de prestar atención a otras opiniones, como por ejemplo la del estudiante que considere que la vida humana no podría ser disponible por razones religiosas. Hacerlo, o menospreciar esta opinión, podría tener efectos negativos en el estudiante.

Por ello, el rol del docente será de vital importancia ya que se debe procurar dar respuestas y generar una discusión que permita que el propio estudiante se confronte con los efectos de su toma de decisiones y que reconozca la validez de sus planteamientos dentro de un esquema en el que esa decisión va a ser aplicable para todos los ciudadanos. Al preparar las sesiones de aprendizaje estos escenarios fueron previstos, lo que contribuyó a la toma de conciencia sobre cómo la actividad docente impacta en la construcción de valores democráticos.

CONCLUSIONES

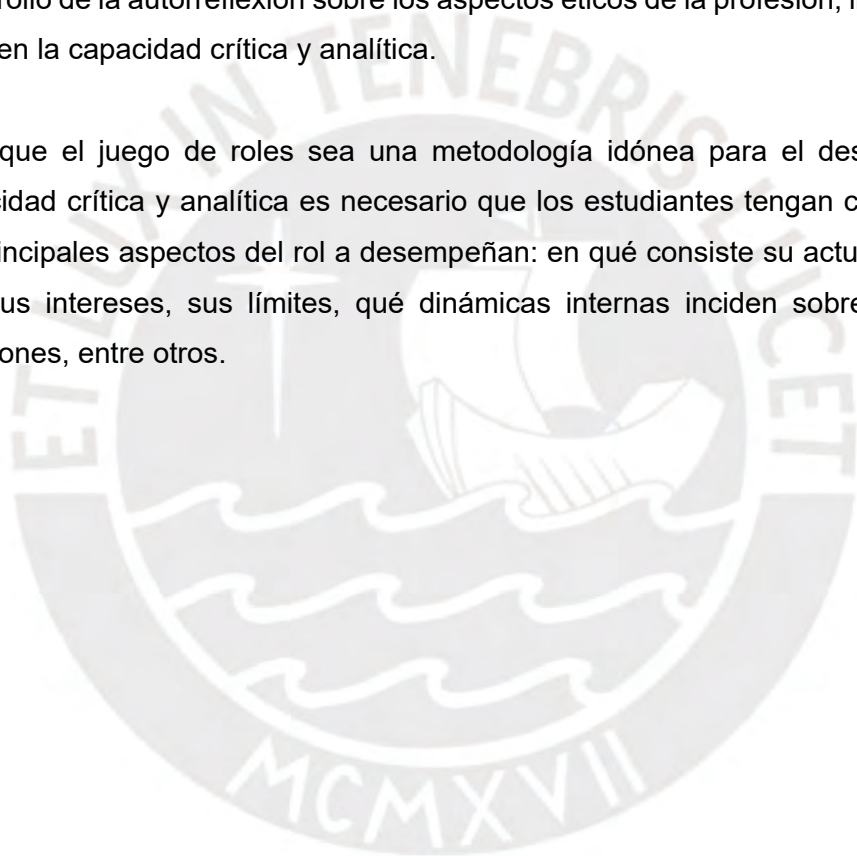
A partir de lo desarrollado en la presente investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. El modelo educativo en el que se inserta la formación del abogado requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje dote a los estudiantes de las capacidades necesarias para participar de los problemas de la sociedad desde un punto de vista crítico y reflexivo.
2. Este modelo formativo exige que la enseñanza del derecho penal no se reduzca a la exposición dogmática o al análisis de casos aislados, sino que esta esté orientada a la problematización sobre la realidad social, a la reflexión sobre qué conceptos e instituciones aplicar y cómo hacerlo para dar respuesta a los principales problemas a los que debe atender el derecho penal en una sociedad determinada.
3. Existe en la literatura y en la práctica docente una clara tendencia hacia la utilización de metodologías colaborativas, que permiten la construcción del conocimiento en sociedad, a partir del diálogo e interacción reflexiva entre pares para arribar a consensos.
4. El estudio de casos es un método que permite que el estudiante explore el proceso de solución de un caso complejo vinculado a la realidad, identificando los hechos relevantes, los procesos mentales y los argumentos aplicables a través de la argumentación y la reflexión. Este método se puede aplicar tanto sobre la base de la jurisprudencia – propio de un sistema jurídico basado en el precedente – como sobre la base de casos reales elaborados *ad hoc*.
5. El juego de roles, *role play* o simulación es una estrategia que permite que, a través de la representación de un contexto o situación real, los estudiantes se aproximen a las dinámicas, límites y procesos de toma de decisiones de los roles propios del desempeño profesional. Ello es importante porque se desarrolla no solo la capacidad de resolución de problemas, sino también la capacidad crítica y reflexiva sobre la toma de decisiones, propia y de los terceros con los que interactúa.
6. La práctica docente en el curso Teoría del Delito ha permitido advertir la necesidad de innovar, implementando metodologías colaborativas como el estudio de casos y el

juego de roles que permitan acercar el desarrollo de conceptos a situaciones propias de la realidad, situando a los estudiantes dentro de la práctica profesional que realizarán como futuros abogados, práctica que requiere el intercambio de ideas y la toma de decisiones de manera reflexiva.

7. La ejecución de la experiencia piloto permitió observar que el estudio de casos es una metodología que permite, a través la formulación de preguntas y respuestas y el debate entre estudiantes y docentes, adquirir contenidos esenciales sobre el tema objeto de estudio – por ejemplo, definiciones, límites o relaciones con otras figuras – ya que vincula conceptos abstractos a la realidad propia de los estudiantes.
8. El trabajo previo de forma colaborativa permitió que los estudiantes, mediante el intercambio de ideas, exploraran diferentes formas de aproximarse a un mismo caso y posibles soluciones, lo que incidió directamente sobre la adquisición de contenidos conceptuales. No obstante, el tiempo reducido con el que cuentan los estudiantes es un limitante para cumplimiento de estas actividades.
9. El estudio de casos requiere de una planificación adecuada por parte del docente que le permita conducir el debate de manera ordenada y coherente, de forma que las preguntas formuladas a los estudiantes contribuyan al proceso deductivo necesario para determinar los conceptos e instituciones aplicables.
10. La utilización de cuestionarios gamificados como *Kahoot!* favorece la retención de conceptos y contribuyen al desarrollo de los contenidos conceptuales del curso. Sin embargo, los resultados obtenidos pueden no reflejar esta conclusión debido a la presión a la que se somete a los estudiantes, tanto por el tiempo disponible para cada pregunta como por la exposición de sus resultados.
11. La ausencia de pactos o reglas sobre el trabajo grupal, además de un seguimiento al trabajo autónomo colaborativo, puede incidir negativamente sobre las dinámicas al interior de cada grupo y, además, en el desarrollo de los contenidos conceptuales y en la capacidad crítica y reflexiva.
12. El juego de roles favorece la reflexión crítica y analítica de casos reales complejos ya que permite a los estudiantes identificar a los estudiantes los aspectos centrales de la realidad objeto de análisis, elaborar argumentos y contraponerlos, como parte de un proceso de toma de decisiones propia del rol que ejecutan.

13. Para la totalidad de estudiantes encuestados, el *role play* contribuyó con la adquisición de contenidos conceptuales. Además, en comparación con otros mecanismos como la resolución de casos a través de trabajos escritos, el juego de roles permitió mejorar la capacidad de análisis y argumentación, incidiendo así sobre la adquisición de contenidos procedimentales.
14. El juego de roles permite a los estudiantes tomar conciencia sobre las consecuencias de sus decisiones, no solo respecto a su contraparte, sino también respecto a las personas que se encuentran vinculadas en un proceso penal, lo que permite el desarrollo de la autorreflexión sobre los aspectos éticos de la profesión, incidiendo por tanto en la capacidad crítica y analítica.
15. Para que el juego de roles sea una metodología idónea para el desarrollo de la capacidad crítica y analítica es necesario que los estudiantes tengan claridad sobre los principales aspectos del rol a desempeñar: en qué consiste su actuación, cuáles son sus intereses, sus límites, qué dinámicas internas inciden sobre la toma de decisiones, entre otros.



RECOMENDACIONES

1. Es necesario sincerar la carga académica de los estudiantes de la Facultad de Derecho. Esta tarea no es solo responsabilidad de las autoridades, a través de la modificación del plan de estudios, sino también de los docentes de cada uno de los cursos que integran el plan, de manera tal que la programación de actividades tome en cuenta el limitado tiempo con el que cuentan los estudiantes y las dificultades para conciliar la vida personal con los estudios y, eventualmente, las prácticas preprofesionales.
2. Para asegurar la sostenibilidad de la propuesta implementada es recomendable reducir el número de actividades evaluables durante el curso, ello para permitir que los estudiantes concentren sus esfuerzos en el desarrollo de las metodologías colaborativas aplicadas, las cuales requieren también, por parte de los estudiantes, un entrenamiento y desarrollo progresivo.
3. Es recomendable iniciar las actividades del estudio de casos y el juego de roles durante las primeras semanas del curso, ya que ello puede evitar la sobrecarga de los estudiantes hacia el final del semestre y permite, además, una mejor integración de los participantes al interior de cada grupo.
4. Para lidiar con los problemas o situaciones que puedan ocurrir como parte del trabajo colaborativo, es recomendable, por un lado, crear un clima de confianza que permita a los estudiantes recurrir al docente cuando sea necesario. Además, se deben establecer canales de comunicación que permitan al docente intervenir oportunamente para solucionar aquellos problemas que puedan incidir sobre el desarrollo de las actividades grupales y, por ende, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para este fin servirá contar con un mecanismo de seguimiento permanente, por ejemplo, a través de formularios o de un diario de trabajo de grupo.
5. Se debe prestar mayor atención a los aspectos éticos de la profesión, asegurando espacios para que los estudiantes puedan identificar posibles dilemas morales y reconozcan los mejores cursos de acción. Para ello, se puede buscar una mayor relación con los profesores del área de Ética y Responsabilidad Profesional.
6. Es necesario que el docente que aplique tanto el estudio de casos como el juego de roles mantenga una capacitación permanente. Para ello, por ejemplo, se pueden proveer y utilizar espacios de intercambio de experiencias, tanto entre docentes del

mismo curso como entre docentes de otros cursos, de la misma facultad u otras, que empleen estas estrategias. Además, ya que el *case method* no es privativo del sistema anglosajón, se pueden promover los intercambios con universidades de países del *common law* para mejorar las habilidades docentes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel Souto, M. (2011). Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas. *Dereito*, 20(2), 183-205.
- Alfonso, J. (2016). La universidad hoy: un hacer que se hace. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(37), 7-20.
- Anzalone, A. (2020). El derecho a la filosofía: Sobre la necesidad y urgencia de pensamiento crítico como cauce del derecho a la educación y freno del fracaso cultural. *Derechos y libertades, Época II*(43), 159-196.
- Argandoña, F., Persico, M., & Visic, A. (2019). Estudio de casos: Una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empresarial*, 12(3), 7-16.
- Avendaño-Castro, W. & Parada-Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final—Proyecto Tuning—América Latina 2004-2007*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bocanegra Márquez, J. (2022). La interrelación entre teoría y práctica como base de la docencia universitaria: Un ciclo de mejora perfeccionado en el área de Derecho Penal. En R. Porlán Ariza, E. Navarro Medina, & Á. F. Villarejo Ramos, *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021 Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (2021.ª ed., pp. 813-828). Editorial Universidad de Sevilla.
<https://doi.org/10.12795/9788447222865>
- Boza Dibós, B., & Del Mastro Puccio, F. (2009). Formación en valores: ¿responsabilidad de la Facultad de Derecho? *Derecho PUCP*, 62, 191-216.

- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X., & Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 23-42.
- Cobo Gonzales, G. & Valdivia Cañotte, S. (2017). *Juego de roles*. Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1. Instituto de Docencia Universitaria.
- Cossio, C. (1947). *La función social de las Escuelas de Abogacía*. Universidad de Buenos Aires.
- Cruz-Martínez, G., Soto, Ó., & Benito, A. B. (2022). Learning about political systems while playing: Testing short-term knowledge retention through a role-play classroom game. *Revista Española de Ciencia Política*, 60, 53-83. <https://doi.org/10.21308/recp.60.02>
- Cugat, M., Baucells, J., Bonet, M., & Rodríguez, M. J. (2021). El método del caso en el aprendizaje de la teoría del delito: Crónica de una experiencia docente. En J. Cruz Ángeles (Ed.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales: Vol. I. Experiencias de innovación en la docencia del derecho* (pp. 774-793). Dykinson S.L.
- Del Mastro Puccio, F. (2018). Venga a nosotros tu reino: La justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho. *Derecho PUCP*, 81, 463-510. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201802.015>
- Duran, D., & Monereo i Font, C. (2012). *Entramado: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. I.C.E. Universitat de Barcelona.
- Elgueta, M., & Palma, E. (2021). La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. *Derecho PUCP*, (87), 499-522.
- Escalante-Barreto, C. E. (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educ. Educ.*, 18 (2), 226-242.
- Facione, P. (2011). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). *Formación por competencias*. Colección Métodos de Formación Jurídica, n. 1.

- Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). *Estudio de casos*. Colección Métodos de Formación Jurídica, n. 2.
- Flores, I. (2005). Protágoras vis-a-vis Sócrates: Los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho. En J. M. Serna de la Garza (Ed.), *Metodología del derecho comparado: Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados* (pp. 125-151). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galindo, R. M., Galindo, L., Martínez, N., Ley, M., Ruiz, E., & Valenzuela, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 4(2), 156-169.
- Gallardo García, R. (2021). Asumiendo el reto de la profesionalización mediante el role play: El jurista y el derecho penitenciario. En J. Cruz Ángeles (Ed.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales: Vol. I. Experiencias de innovación en la docencia del derecho* (pp. 666-684). Dykinson S.L.
- García, I. & Gros, B. (2013). Innovar para enseñar. En G. Bautista Pérez, & A. Escofe Roig, *Enseñar y Aprender en la Universidad: Claves y retos para la mejora* (pp. 9-45). Octaedro Editorial.
- Godio, L. (2016). El "método de casos": Algunas consideraciones para su aplicación a cursos de Derecho Internacional en universidades argentinas, en particular, la Universidad de Buenos Aires. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, X(16), 46-59.
- Gómez Francisco, T., Rubio González, J., & González Morales, W. (2019). Pedagogía de la Pregunta en la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, como Innovación Metodológica para Desarrollar el Pensamiento Crítico-Complejo: Un Análisis de Caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 37-57.
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>
- González, G., & Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: Una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y educadores*, 8, 21-44.

- Grote, R. (2005). Comparative Law and Law Teaching Through the Case Method in the Civil Law Tradition – A German Perspective. En J. M. Serna de la Garza (Ed.), *Metodología del derecho comparado: Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados* (pp. 103-124). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo*, (33), 199-221.
- Hurtado, K., & Bustamante, G. (2022). *Orientaciones para la formulación del proyecto de innovación en docencia universitaria*. Maestría en Docencia Universitaria. Escuela de Posgrado PUCP.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (s.f.). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Jarauta, B. & Medina, J. L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre educación*, 22, pp. 179-198.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, XVIII(3), 21-31.
- Luna, D. (2016). La invisibilización ideológica de las circunstancias en la enseñanza del derecho penal y el “método de casos”: su impacto en el proceso de selección de jueces. *Cartapacio de Derecho, Facultad de Derecho, UNICEM*, (30), 1-11.
- Luhmann, N. (1997). *Sociedad y sistema: La ambición de la teoría*. Paidós.
- Martín García, M. J. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-68.
- Martín Pardo, A. (2020). La técnica de puzle como un ejemplo de aprendizaje colaborativo apto para dinamizar las clases llevadas a cabo en grupos muy numerosos. En C. Sánchez Hernández, *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 117-138). Tirant lo Blanch.
- Meini Méndez, I. (2014). *Lecciones de derecho penal parte general: Teoría jurídica del delito*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Moizer, J., Lean, J., Towler, M., & Abbey, C. (2009). Simulations and games: Overcoming the barriers to their use in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 207-224. <https://doi.org/10.1177/1469787409343188>
- Oakley, B., Brent, R., Felder, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 9-34.
- Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Delgado, S., & De la Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 11(3), 277-300.
- Pásara, L. (2010). *Tres claves de la justicia en el Perú* (1. ed). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pásara, L. (2009). La cohesión social y el Ministerio Público en América Latina. *Derecho PUCP*, (62), 45-67.
- Pérez del Valle, C. (2007). *Estudios sobre los fundamentos del derecho penal*. Dykinson.
- Pérez Lledó, J. A. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, 5(9), 85-189.
- Jarauta, B. & Medina, J. L. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre educación*, 22, pp. 179-198.
- PUCP (s.f.). *Modelo Educativo PUCP*. Vicerrectorado Académico.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Ríos Corbacho, J. M. (2011). Innovación docente del Derecho penal de la Empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el Espacio Europeo

- de Educación Superior. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (3), 67-80.
- Ríos Corbacho, J.M. (2010). La enseñanza/aprendizaje del derecho penal de la empresa a través de las nuevas técnicas docentes colaborativas y plataformas virtuales en el EES. *Revista Digital de Ciencias Penales de Costa Rica*, (2), 79-100.
- Rivera Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 47-52.
- Rodríguez, S. (2021, 17 de junio). *El error de tipo y error de prohibición* [Grabación de clase]. Facultad de Derecho de la PUCP.
- Rodríguez, S. (2022, 7 de junio). *El error de tipo* [Grabación de clase]. Facultad de Derecho de la PUCP.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1).
<https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Roxin, C. (1999). Derecho penal: Parte general (D.-M. Luzón Peña, M. Díaz y García Conlledo, & J. de Vicente Remesal, Trads.). Civitas.
- Rubio Correa, M. (2017). *El sistema jurídico: Introducción al derecho* (11a. ed. aumentada). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Ruiz Rodríguez, R., Soler García, C., García Mirete, C. M., Beltrán Castellanos, J. M., Abellán Contreras, F. J., Heredia Sánchez, L., Ortega Giménez, A., Fernández-Peinado Martínez, A., Ramón Martín, A., & Funes Beltrán, T. (2022). Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno on line y semipresencial. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 26, 29-53.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Schleef, D. (2000). "That's a Good Question!" Exploring Motivations for Law Business School Choice. *Sociology of Education*, 73, 155-174.

- Serna de la Garza, J. M. (2005). El método de casos: Reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. En J. M. Serna de la Garza (Ed.), *Metodología del derecho comparado: Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados* (pp. 153-169). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shellman, S. M., & Turan, K. (2006). Do Simulations Enhance Student Learning? An Empirical Evaluation of an IR Simulation. *Journal of Political Science Education*, 2(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/15512160500484168>
- Silva Sánchez, J.-M., & Sánchez-Ostiz, P. (2011). Introducción. En P. Sánchez-Ostiz (Ed.), *Casos que hicieron doctrina en derecho penal* (2. ed, pp. 45-60). La Ley.
- Smith, E. T., & Boyer, M. A. (1996). Designing In-Class Simulations. *PS: Political Science and Politics*, 29(4), 690. <https://doi.org/10.2307/420794>
- Toller, F. M. (2005). Orígenes históricos de la educación con el método del caso. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 9, 921-944.
- Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: Experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 2(4), 193-206.
- Vázquez-Portomeñe Seijas, F., & Pérez Rivas, N. (2012). Técnicas de enseñanza-aprendizaje del Derecho Penal en el marco del EEES. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, (16), 647-659.
- Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.
- Zabalza, M. A. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (6), 113–136. <https://doi.org/10.18172/con.531>

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUCCIONES ENVIADAS A LOS ESTUDIANTES

1. Para las sesiones del 25 de octubre, 8 y 15 de noviembre
 - a. Cada uno, de manera individual, deberá revisar los materiales que se encuentran previstos para cada sesión: (lecturas, jurisprudencia, video), además de ver el video introductorio.
 - b. A partir de estos materiales, de manera individual deberán responder a la pregunta que se consigna. Luego, en grupos, deberán discutir la respuesta a la pregunta planteada y llegar a una conclusión
 - c. En clase, se sentarán en grupos, a efectos de intercambiar las diferentes posiciones y responder a las preguntas que se planteen sobre el caso y sobre el tema. Las intervenciones de los grupos permitirán que obtengan hasta 2 puntos adicionales en la nota del trabajo 3.
 - d. En el caso de la sesión del 1 de noviembre, cada grupo deberá responder a la pregunta en un foro, y además, deberán comentar la respuesta de al menos 2 de los grupos restantes.
 - e. Cualquier miembro del grupo podrá responder, siempre que se trate de una respuesta consensuada. En caso no se pongan de acuerdo, cualquier miembro podrá intervenir haciendo saber su “voto en discordia”.

2. Para las sesiones del 27 de octubre, 3, 10 y 17 de noviembre.
 - a. Los grupos, según el orden y rol asignado, deberán simular una audiencia en la que sustente una acusación (para la fiscalía) o la defensa de la persona acusada. Ambas partes contarán con 10 minutos para plantear su caso, más 3 minutos de réplica en caso lo consideren pertinente. Será decisión de cada grupo la persona o personas que intervendrán.

- b. En el caso de los grupos que tienen el rol de jueces, deberán controlar el desarrollo de la audiencia: uso adecuado del tiempo, derecho a réplica y dúplica, intervenciones adicionales. Además, podrán hacer preguntas que permitan clarificar las posturas de las partes.
- c. Culminada la audiencia, los jueces deberán dar su fallo y un resumen de los argumentos que justifican su decisión, haciendo referencia a los argumentos de las partes. Se podrá suspender la audiencia por breve término (5 minutos) para preparar su adelanto de fallo.
- d. Los grupos, hasta el domingo siguiente a la audiencia, deberán presentar por escrito sus alegatos o, en el caso de los jueces, su sentencia.
- e. Se evaluará tanto la intervención oral como la intervención escrita.



ANEXO 2. CASO 1 DEL ROLE PLAY (CONSENTIMIENTO)

Expediente 1- 2022

Imputado: Armin Meiwes

Delito: Asesinato

HECHOS:

Armin Meiwes, durante su pubertad, comenzó a experimentar fantasías poco antes de su inicio, en las que pretendía realizar su objetivo de tener a una persona con él y atarla a él. El objeto de su imaginación era siempre un hombre más joven.

Inspirado en las matanzas de animales caseros que el acusado había presenciado en casa, imaginó cómo él, como carnicero, mataba a una persona apuñalándola y luego -lo que consideraba un momento especial- abría la cavidad abdominal y destripaba el objeto según su imaginación para luego comerlo.

Con el inicio de la pubertad, el acusado asoció estas fantasías con una ganancia de placer, lo que tuvo como consecuencia que utilizara estas fantasías para excitarse durante la masturbación y también experimentara el corte y destripamiento del abdomen como clímax. Por regla general, sus fantasías no llegaban al punto de consumir la carne del animal sacrificado.

A partir de 1999, aproximadamente, el acusado se involucró cada vez más en el tema del canibalismo a través de Internet. También se encontró con un manual de matanza para el cuerpo humano. Finalmente, comenzó a buscar hombres para sacrificar y comer a través de los foros de Internet. En su casa, el acusado instaló una "sala de matanza".

Después de varios contactos en Internet que no interesaban al acusado, éste dio con la posterior víctima Jürgen Bernd en Internet a principios de febrero de 2001 .B. sufría una forma progresiva de masoquismo sexual, diagnosticada según el DSM-IV y el CIE 10. Jürgen B. relacionó la idea del máximo placer con la amputación del pene.

La capacidad natural de discernimiento y voluntad de Bernd estaba limitada por su trastorno mental patológico en forma de masoquismo sexual extremo, de tal manera que no podía comprender plenamente las consecuencias de su posterior decisión de ser asesinado y sacrificado.

Un animado intercambio de correos electrónicos se desarrolló entre el acusado y Bernd, en la que este describía su preferencia sexual por la amputación del pene. Asimismo, el acusado explicó sus ideas. Ambos se mostraron dispuestos a responder a los intereses del otro.

Según el acusado, era importante para él encariñarse con una persona simpática y crear así un vínculo inseparable. Para él, esto era una condición tan importante para el sacrificio y la incorporación como el hecho de que la persona que iba a ser sacrificada se pusiera a disposición voluntariamente.

El 9 de marzo de 2001, Bernd viajó en tren a ver al acusado y acordaron llevar a cabo el plan ese día. Poco después de llegar a la casa del acusado, se produjeron actos sexuales en la sala de matanza. El acusado mordió a Bernd en varias partes de su cuerpo, especialmente en el pene. Sin embargo, procedió con vacilación e inhibición, ya que él mismo no vinculaba su placer a estos actos.

Bernd decidió entonces volver a casa sin haber llevado a cabo su intención. No obstante, después de un intento de persuasión, que fue en vano, el acusado finalmente llevó a Bernd a la estación en la tarde del mismo.

Sin embargo, Bernd se retractó y señaló que el corte de su pene debía realizarse al menos con un cuchillo. Ambos regresaron a la casa del acusado y se dirigieron a la sala de matanza. Sobre las 18.30 horas, Bernd le dijo al acusado que ahora debía cortarle el pene, lo que consiguió en el segundo intento. El acusado vendó la herida de Bernd para evitar que se desmayara inmediatamente debido a la pérdida de sangre.

Sin embargo, el subidón final o clímax que Bernd esperaba de la amputación del pene no se dio, no obstante, este se mantuvo en su decisión de que ese fuera el acto final para él y que el acusado pudiera entonces enterrarlo sin dejar huella. Así, le prohibió al acusado llamar a una ambulancia.

En las horas siguientes, Bernd se preparó para morir. Le dijo al acusado que debía apuñalarlo en cuanto quedara inconsciente. Bernd quedó irremediablemente inconsciente alrededor de las 2 a.m.

El acusado acostó a Bernd y, a continuación, lo colocó en el banco de la matanza e instaló una cámara de vídeo para que pudiera grabar los siguientes hechos. Su intención era editar las imágenes de la película, enviarlas (al menos partes de ellas) a contactos en Internet y, si era necesario, atraer a más víctimas potenciales de la matanza mostrándoles el vídeo.

Bernd todavía se encontraba vivo en este momento. El acusado comentó esto con las palabras: "Su pulso está acelerado". Tras varios titubeos, apuñaló mortalmente a la víctima dos veces en el cuello. No se excitó sexualmente durante el asesinato.

En el tiempo siguiente, el acusado desmembró el cuerpo de Bernd según las instrucciones de sacrificio de Internet y lo grabó en vídeo. En repetidas ocasiones comentó sus acciones individuales, a veces con comentarios despectivos sobre la consistencia de la carne.

El 12 de marzo de 2001, el acusado comió por primera vez carne del cuerpo de Bernd en forma asada. Después de la comida, vio la película de vídeo que había grabado al menos una vez.

También en el período siguiente, el acusado buscó repetidamente -aunque en vano- más víctimas para una matanza. Sin embargo, la mayor parte de las veces sólo les interesaba el juego de rol. Aunque ya estuvieran en su sala de matanza y colgados boca abajo para el sacrificio, el acusado se abstenía inmediatamente de realizar más acciones si así lo deseaban. El acusado envió en dos ocasiones fotografías tomadas del vídeo a otra persona por correo electrónico.

Durante las diligencias preliminares, se practicó una pericia psicológica y psiquiátrica al acusado, arrojando que si bien sufría de un trastorno de la personalidad, su capacidad de raciocinio y de control no se encuentra reducida de manera significativa.

Preguntas guía

1. ¿Cuáles son los comportamientos penalmente relevantes para el delito que se imputa?
2. ¿Qué rol cumple el comportamiento de la víctima?
3. ¿Qué se le puede exigir al acusado?

ANEXO 3. CASO 2 DEL ROLE PLAY (LEGÍTIMA DEFENSA)

Expediente 2- 2022

Imputada: Mónica María Núñez Yacolca

Delito: Parricidio

HECHOS:

En la noche del 1 de noviembre de 2009, Mónica María Núñez Yacolca se encontraba descansando sobre la cama de una de las habitaciones de su inmueble, ubicado en la calle los Gladiolos 237, urbanización Salamanca, Ate.

Alrededor de las 2 de la mañana se produjo una fuerte discusión con su cónyuge Hugo Arturo León Altamirano, debido a problemas familiares por la adecuada educación de sus menores hijos.

En dicho momento, la acusada cogió un martillo que días antes había colocado debajo del lado de su cama, y lo golpeó repetidas veces en la cabeza. Posteriormente, se retiró del domicilio y el cadáver permaneció hasta el día siguiente, fecha en la que la misma acusada comunicó el hecho a la fiscalía.

Se determinó como causa de la muerte hemorragia subaracnoidea, hemorragia cerebral, edema cerebral, fracturas múltiples de cráneo, contusión y laceración encefálica, traumatismo craneoencefálico severo, según el Certificado de Necropsia.

De acuerdo con el dictamen psicológico forense 442/09, la acusada se encuentra en pleno uso de las facultades mentales, reconoce ser autora de los hechos, presenta personalidad con rasgos predominantes de inmadurez emocional, dependencia afectiva, dificultad en el

control de impulsos, indicadores de dinámica familiar inestable, así como sentimientos ambivalentes en relación a su cónyuge, frente a situaciones de estrés reacciona con violencia. La acusada ha señalado que su cónyuge empezó a insultarla y a humillarla, razón por la cual se sintió muy dolida y deprimida al recordar todos los maltratos que ha sufrido durante su matrimonio. Fue en dicho momento que sin darse cuenta tomó el martillo y mató a su esposo.

Su hijo mayor José Hugo León Núñez señaló que su padre discutía mucho con su madre y la agredía. La acusada denunció en una oportunidad a su esposo en la Comisaría de Salamanca, y un juez de familia ordenó tratamiento psicológico para ambos. Además, señaló que durante su niñez observó en reiteradas oportunidades a su padre golpear a su madre, tirándole patadas y cachetadas, la golpeaba con lo que encontraba y su madre no hacía nada. De igual manera señala haber sido víctima de maltrato por parte de su padre.

De igual manera, su hijo menor José Alberto León Núñez señaló haber observado cuando su padre golpeaba a su madre dándole patadas e insultos.

Preguntas guía

1. ¿En qué situación se encontraba la acusada frente a la víctima?
2. ¿Qué es el síndrome de la mujer maltratada?
3. ¿Cómo se exige reaccionar en casos de violencia de género?

ANEXO 4. CASO 3 DEL ROLE PLAY (ESTADO DE NECESIDAD)

Expediente 3-2022

Imputado: César Augusto Vásquez Pisco

Delito: Tráfico ilícito de drogas (art. 296)

HECHOS:

El acusado fue intervenido en un operativo conjunto de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional del Perú en la zona de Güeppi, zona de frontera con Colombia, en un terreno de aproximadamente diez hectáreas de hoja de coca, donde, además, se encontró un laboratorio de elaboración de pasta básica de cocaína.

El acusado realizaba actividades de cultivo y cosecha de hoja de coca, la misma que luego era procesada para la elaboración de pasta básica de cocaína.

Tanto él como otras personas que fueron encontrados en el citado laboratorio han declarado que una persona – identificada como *Oscar Patas* – los contactó en Colombia, en la frontera con Perú, para realizar trabajos de cultivo de productos agrícolas y que fueron trasladados hacia el lugar donde fueron intervenidos en una canoa. Allí desarrollaron labores de fumigación, cosecha y carguillo de hoja de coca. Sobre este punto, el acusado señaló que llegó caminando al lugar, sin haberse percatado que se encontraba en Perú.

Además, todos los testigos coincidieron en las amenazas de muerte que recibieron para que trabajaran en el cultivo de hoja de coca, dado que habían sido engañados sobre las labores que iban a realizar, por lo que su permanencia no fue voluntaria.

Aunado a ello, el acusado Vásquez Pisco precisó que fue amenazado con un arma de fuego cuando se negó a trabajar en el raspado de hoja de coca el día siguiente de su llegada al lugar de los hechos. En ningún momento recibió una contraprestación por su trabajo.

Los efectivos policiales que participaron en el operativo declararon sobre las condiciones del lugar y de los hallazgos que se hicieron. Así el acceso solo podría darse por aire o por río, bajo control de un tercero que conociera la zona. Además, el acusado y sus demás compañeros se encontraban en situación de confinamiento.

Los informes periciales acreditan la presencia de pasta básica de cocaína en el laboratorio del lugar.

Preguntas guía

1. ¿Cuáles son las características de la trata de personas?
2. ¿En qué situación se encontraba el acusado?
3. ¿Qué se puede exigir a una víctima de trata de personas?

ANEXO 5. CASO 4 DEL ROLE PLAY (OBEDIENCIA DEBIDA)

Expediente 4-2022

Imputado: Francisco Marcañaupa Osorio

Delito: Asesinato

HECHOS:

El 14 de agosto de 1985, en la quebrada de Lloccllapampa, distrito de Accomarca, provincia de Vilcashuamán, departamento de Ayacucho, el acusado integraba la patrulla Lince 7.

El acusado cuenta con segundo grado de instrucción primaria, y fue reclutado por leva, es decir, como parte del servicio militar obligatorio. Al momento de los hechos tenía un año de servicios, de los cuales solo 2 meses recibió formación en manejo de armamento.

La patrulla, a cargo del subteniente Telmo Ricardo Hurtado Hurtado, recibió la orden del Estado Mayor Operativo del Cuartel “Los Cabitos 51” – del Comandante General de la Segunda División de Infantería - de ejecutar el Plan Operativo Huancayoc, que tenía como objetivo eliminar, destruir o arrasarse con delincuentes terroristas.

Esta orden fue trasladada al subteniente Hurtado Hurtado el día 12 de agosto de 1985 en una reunión de orientación, en donde se dio la instrucción de considerar a cualquier poblador que apareciera por la Quebrada Huancayoc como terrorista comunista.

No obstante, el plan de operaciones que era comunicado a todas las tropas desplegadas en la zona indicaba que se debía proceder a identificar y detener a los sospechosos de actividades terroristas.

El acusado nunca recibió las instrucciones sobre el operativo, ya que estas solo eran comunicadas al oficial a cargo de la patrulla, solo le dijeron que iban a ingresar a una zona roja y que debían tener cuidado pues de lo contrario regresarían muertos. Además, durante su tiempo de servicio le decían que los “terrucos” estaban escondidos, que no se les conocía y que atacaban de sorpresa, que podía ser cualquier persona.

De acuerdo con la orden verbal instruida, la patrulla se dirigió a Llocllapampa, bajando por la Quebrada de Huambalpa, donde encontraron 5 personas de sexo masculino que emprendieron la huida. El subteniente Hurtado dio la voz de alto, y al no acatarla, ordenó disparar contra ellos, muriendo en el acto.

Asimismo, siguiendo la orden, ingresaron a Llocllapampa con ayuda de un guía, quien identificó a todos los pobladores como terroristas, razón por la cual se les detuvo dentro de una casa, y luego ordenó que la tropa, incluido el acusado, disparara sus fusiles y luego se lanzara una granada, como estaba establecido en la orden como procedimiento de eliminación.

Preguntas guía

1. ¿En qué contexto se desarrolla el acusado?
2. ¿Las características personales del acusado son relevantes?
3. ¿Se exige igual al personal de tropa?