

## LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL DE LA EMPRESA A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TÉCNICAS DOCENTES COLABORATIVAS Y PLATAFORMAS VIRTUALES EN EL EEES

*JOSÉ MANUEL RÍOS CORBACHO*  
*Profesor contratado doctor*  
*Área de Derecho penal, Universidad de Cádiz*  
*Campus de la Asunción s/n. 11405 Jerez de la Frontera*  
*jose.rios@uca.es*

**Resumen.** La aparición del Espacio Europeo de Educación Superior ha posibilitado la inclusión de algunos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Este trabajo pretende dar a conocer el desarrollo que se ha producido al incorporar las nuevas TIC`s al orden de las asignaturas de derecho penal en general y del Derecho penal de la Empresa en particular: la técnica del puzzle, mediante las herramientas de Moodle, aparecen como trabajo colaborativo a través de pequeños grupos en la enseñanza presencial, que se reforzará con la utilización del aula virtual y el apoyo a la docencia junto a las horas de estudio del alumno en que se concreta el ECTS.

**Palabras clave:** universidad, aprendizaje colaborativo, técnica del puzzle, Moodle, LAMS.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las TICs en el ámbito del Derecho. 3. Sobre la enseñanza del Derecho penal. 4. Un acercamiento al Derecho penal de la empresa. 5. Metodología en el DPE: utilización de las TICs. 6. Bibliografía

## 1 INTRODUCCIÓN

El DRAE considera que “terror” es un “*miedo muy intenso*”; para los representantes de las disciplinas jurídicas, el “terror” es todo aquello que significa para el jurista “el hecho de enfrentarse a las nuevas tecnologías”. Sin duda, frente a un profesor conservador que se caracteriza por una disposición negativa al cambio, que posee una actitud rígida, deseando mantener el *status quo* existente y que se encuentran fundamentado en ideas o preferencias basadas en una educación de corte tradicional se encuentra ante un modelo nuevo con un mayor valor experimental; sin embargo, existen otros profesores de mayor tendencia futurista, “iluminados” de esto de las innovadoras técnicas docentes y de un mayor conocimiento tecnológico, en suma, unos profesores “ye-yes” del siglo XXI que están determinados por una posición flexible, los denominados “esforzados”<sup>1</sup>, posición tendente al cambio exigido por la declaración de Bolonia y, con anterioridad por la de la Sorbona de 1998<sup>2</sup>, en la que acaece una moderna docencia vertebrada a través de una nueva metodología docente y éstas, a su vez, mediante TICs al objeto de cimentar una enseñanza basada en el discente como eje fundamental del trabajo frente a épocas pretéritas donde el epicentro de la enseñanza era el docente<sup>3</sup>. De lo que se trata es de que en el ámbito

---

<sup>1</sup> VILLA SÁNCHEZ, A., El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, vol. 7 y 8, págs. 103 a 117 (2006).

<sup>2</sup> La declaración de la Sorbona viene a considerarse como el primer hito para la reconsideración del papel de la universidad en el espacio europeo, donde ya hay que decir que existían necesidades de cambio y renovación en un numeroso grupo de universidades; en este sentido, VILLA SÁNCHEZ, A., “El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado”, pág. 104. VILA PÉREZ, M., “El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas”, *Entelequia*, nº 10 (2009), pág. 48.

<sup>3</sup> ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial (1982), pág. 42. En el mismo sentido, ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, en *Dereito, Revista Xurídica de la Universidad de Santiago de Compostela*, vol.14, nº 1 (2005), pág. 9. BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, en *Revista electrónica de la facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, <http://www.refdurg.com> [Consulta: 30/06/2009], pág. 5. AA.VV., “El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto”, Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria en la UEM (2007), pág. 2. Se dice que el profesor era el transmisor y garante de un conocimiento científico, técnico e instrumental, por su parte, el EEES le exige un cambio de rol.

universitario exista una convergencia necesaria con respecto al crédito EEES y por ello la Universidad española exige una serie de cambios<sup>4</sup> donde deben aparecer nuevos métodos de educación en este mundo en el que también se viven tiempos nuevos caracterizados por la crisis y por la esperanza de construir un moderno sistema didáctico<sup>5</sup> No obstante, la posición del estudiante en esta nueva fórmula de docencia deberá ampararse en una formación continua<sup>6</sup> que ayude a definir las competencias necesarias para llevar a cabo una ciudadanía activa y un adecuado desarrollo laboral. A pesar de ello, no todo han sido alabanzas sobre Bolonia por cuanto también se ha comentado que esa susodicha “Revolución pedagógica” es la excusa utilizada para enmascarar la reforma económica, es más, dicha “revolución” está basada en la aplicación de las nuevas tecnologías en los centros educativos y ello no dista demasiado de la práctica pedagógica que ya se viene utilizando en las Universidades, relativamente modernas; se advierte que utilizar en una presentación en *power point* o realizar un trabajo mediante un ordenador, no es un cambio de método sino simplemente de herramienta.

Dentro de las asignaturas de las disciplinas jurídicas en general y del derecho penal de la empresa en particular se ofrece un buen caldo de cultivo para experimentar con las nuevas tecnologías y que con ellas se le aporte al alumnado un mejor aprendizaje y gestione mejor el crédito europeo; este creditaje europeo propone un estereotipo de carácter cíclico en el que se intuye una vuelta a la

---

4 VÁZQUEZ GÓMEZ, G., *Formación científica y métodos del profesorado universitario*, UIMP, Santander, 2003, pág. 15. En el mismo sentido, ABEL SOUTO, M., “Nuevas metodologías de aprendizaje en el espacio europeo de enseñanza superior mediante la Revista de Ciencias Penales”, cit., pág. 7. El mismo, “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en EEES”, en FERREIRA, J., MANEIRO, Y., MIRANDA, J.M., SANTIAGO, D., (dirs.), *Actas del II Simposio Compostelano sobre enseñanzas jurídicas*, Universidad de Santiago, 2009, pág. 3. HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “El espacio europeo de educación superior: técnicas y herramientas colaborativas en el derecho”, en *Dereito*, vol. 18, nº 2 (2009), pág. 326.

5 FERNANDEZ BUJÁN, A., “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 6 (1987), pág. 49.

6 ANDRÉS ZAMBARANA, L., y MANZANO ARRONDO, V., “¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18,3 (2004), págs. 273 y 274. Se llega a esta observación por cuanto al ser el mercado dinámico e imprevisible a medio plazo, es necesario que las personas se estén formando durante toda su vida laboral; es por esta circunstancia que se aprecia la máxima “aprender a aprender”.

Universidad, entendiendo ésta como un centro de formación y de aprendizaje frente a un modelo anterior a Bolonia representado por un modelo educativo basado en un aprendizaje o periodo de formación para posteriormente desarrollar una vida profesional sin el mayor interés por volver a la Academia<sup>7</sup>.

Es imprescindible que el estudiante adquiera y desarrolle nuevas competencias como la búsqueda y uso adecuado de la información y que se maneje, como no puede ser de otra manera, con el ordenador y dentro de su operatividad con herramientas como bases de datos que desarrollen determinados tipos de pensamiento como pudieran ser el analítico, sintético, creativo, comparativo, etc., por lo que, en definitiva, se requiere una gran capacidad para afrontar la incertidumbre que se origina, además de utilizar una inteligencia práctica y crítica frente a este tipo de situaciones novedosas desde el punto de vista tecnológico, que se trate de un amplio espectro basado en el trabajo colaborativo<sup>8</sup> no obstante, hay que aludir al hecho de que las nuevas generaciones están inmersas en el mundo de la informática y de los medios de comunicación, y que requieren una nueva metodología más adaptada a su propio estilo de aprendizaje y a los tiempos que les ha tocado vivir<sup>9</sup>.

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

---

<sup>7</sup> MICHAVILA, F., y CALVO, B., *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, 1998, pág. 150. BRAVO BOSCH, M.J., "El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano", cit., pág. 2. A esta cuestión se refiere en la pág. 6.

<sup>8</sup> BENITO, A., y CRUZ, A., *Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, 2005, pág. 16. LAZARI, A., "Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre las implantaciones del EEES", en <http://www.reei.org>, pág. 5 (fecha 18/2/2008).

<sup>9</sup> VILLA SÁNCHEZ, A., *El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado*, cit., pág. 104.

## 2. LAS TICS EN EL ÁMBITO DEL DERECHO

Como propone Abel Souto la tecnología no debe utilizarse para intensificar el control o imponer restricciones artificiales y barreras a la comunicación, todo lo contrario, de lo que se trata es de facilitar el compromiso de los estudiantes, favorecer sus aproximaciones autónomas al aprendizaje y mejorar la interacción profesor–alumno<sup>10</sup>. Todo ello conlleva, como advierte la comunidad educativa especializada, que los nuevos paradigmas educativos se centran en el aprendizaje y en el sujeto que aprende más que en el que enseña, y en la enseñanza, por ende, debe señalarse que en esta semejante y revolucionaria situación, las tecnologías educativas están al “servicio de las habilidades implicadas en la construcción del conocimiento”, es decir, de las habilidades del pensamiento y de la inteligencia humana, y en este sentido, el profesor debe utilizar las nuevas tecnologías para presentarse como un animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos<sup>11</sup>.

Pues bien, llegados a este punto, deben subrayarse ciertas ventajas que aparecen en estas modernas herramientas tecnológicas partiendo de la base de que el uso de las TICs en la enseñanza es algo más que tecnología, pues no es simplemente colgar documentos o contenidos en un entorno virtual, es algo más, es aprovechar la tecnología y, exigiendo ciertos criterios de calidad, facilitar el uso y la navegación, establecer un entorno audiovisual, incluir contenidos, potenciar la interactividad, desarrollando diversas exigencias colaborativas en el ámbito de la metodología docente, y potenciar los recursos didácticos para el aprendizaje. En el

---

<sup>10</sup> ABEL SOUTO, M., Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”. En *Actas del II Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas. Universidad de Santiago de Compostela*, (2009), pág.3. NAVARRO DEL ÁNGEL, D., “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, en *Entelequia*, nº 10 (2009), pág. 178. Señala este autor que el docente ha de establecer una nueva relación con el alumno, pasa de la función de “solista” a la de “acompañante”. FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P., “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), (2004), pág. 82.

<sup>11</sup> BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, cit., pág. 2. La autora advierte que en este contexto la figura del estudiante viene determinada por ser un mero destinatario de contenidos de carácter didáctico sin que pueda advertirse ningún tipo de aspecto práctico en su formación.

mismo sentido, debemos convenir con Benito de la Cruz que la introducción de las TICs en la educación no es una nueva moda, sino que se trata de una apuesta por la innovación, fundamentada en una reflexión profunda sobre los roles que deben adoptar los profesores y alumnos en el EEES<sup>12</sup>. Por tanto, las ventajas que se deben entresacar de las TICs son, entre otras, las siguientes: a) representa nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de los conocimientos; b) facilita una atención personalizada y el seguimiento del alumno a través de las tutorías virtuales; c) permite al alumno y a su grupo realizar autoevaluaciones y coevaluaciones de su aprendizaje; d) permite una clara integración y utilización dentro y fuera del aula; e) fomenta la iniciativa, la originalidad y la creatividad; f) potencia las habilidades de búsqueda, selección, valoración y organización de la información; g) fomenta el aprendizaje autónomo y desarrolla las estrategias de autoaprendizaje; h) contribuye a un aprendizaje individualizado que permite recorrer diferentes caminos, estableciéndose un aprendizaje “ramificado” y “personalizado”; i) permite una comunicación directa e intercambio de ideas y, por tanto, se produce un conocimiento compartido a través de los recursos de comunicación; j) prepara al estudiante para el uso efectivo de estas nuevas tecnologías y su buen aprovechamiento en el futuro; k) permite el acceso rápido y actualizado a la información.

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

Esta plataforma puede definirse como un paquete de software para la creación de cursos y sitios web basados en Internet<sup>13</sup>, en suma, se trata de una plataforma donde se adecua un proyecto diseñado para dar soporte a un marco de

---

<sup>12</sup> BENITO DE LA CRUZ, A., Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES, Madrid (2005). RUÉ, J., *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, 2007, págs. 87 y 88. Este autor señala como uno de los pilares fundamentales del proceso de Bolonia el tiempo efectivo de estudio de los estudiantes frente a una diferente situación actual previa a la entrada del creditaje ECTS, indicando sobre éste que se estructura en la carga de trabajo del alumno dentro de una formación y, además, una situación cambiante como es el elemento de reconocimiento y de acreditación externa de la formación realizada.

<sup>13</sup> ADELL, J., “La internet: posibilidades y limitaciones”, en AA.VV., *La Comunidad Valenciana ante la sociedad de la información*, Fundación Universidad-Empresa, 1996, págs. 27 a 32.

educación social constructivista: plataforma que, además, permite crear contenidos que puedan ser distribuidos a través de Internet, así como dentro de nuestra propia red interna o LAN<sup>14</sup>. Resumidamente, es el soporte por el cual cada usuario puede adoptar un rol que le permite interactuar de distintas maneras a través de las variopintas herramientas que componen su propio universo y que propicia la interrelación virtual, de carácter colaborativo, con cualquier usuario dentro de la plataforma.

### 3. SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL.

*“A la institución de la Universidad le compete, en definitiva, la construcción de una ciencia del Derecho penal...”*; entre otras, con esta aseveración introducía Terradillos Basoco la Lección inaugural del curso académico 2005-2006 de la Universidad de Cádiz, donde se marcaron una serie de pautas para el estudio universitario muy cercanas al modelo que se nos avecina<sup>15</sup>. Señala el autor precitado que la misión de la Universidad no puede ser sólo suministrar soluciones técnicas que sirvan de instrumento aplicativo de las grandes decisiones políticas; es por ello que se le da una mayor competencia a los universitarios para aportar criterios, principios y métodos que doten de sentido a todo el sistema. Se trata de que el hecho de estudiar la disciplina del Derecho penal, en cuanto que Derecho positivo, no debe implicar memorizar los artículos de un Código, de

---

<sup>14</sup> A mayor abundamiento, HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sobras de la Plataforma Moodle: Valoración y Experiencia didáctica en Lenguas Extranjeras”, *II Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre tecnologías del aprendizaje, III simposio pluridisciplinar sobre diseño y evaluación de contenido educativo [SPDECE]*, CciTA 2010, pág.2, (en prensa). La autora incide en que el hecho de contar con un moderno y potente entorno virtual, no garantiza la efectividad ni la buena calidad del curso que se crea, pues a modo de crítica señala que la única utilidad que se le da hasta el momento a los cursos virtuales es la función de repositorio, resumidamente, colgar los materiales y subir tareas. PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol.5, 10, (2008), pág. 2. El constructivismo social se basa en al idea de que el conocimiento se va construyendo en el estudiante a partir de su participación activa en el proceso de aprendizaje en lugar de ser transmitido de manera estática por el profesor.

modo que estudiar derecho penal es algo más que eso; se trata de interpretar e incluso proponer, es más, aplicar al estudio de las leyes un método riguroso, el método dogmático, 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. Pero dicha propuesta no puede quedar en asumir un modelo axiomático cerrado, en suma, como propone Terradillos Basoco, “esclerotizado” en el que encajen todas las piezas mecánica e irreversiblemente; por el contrario, se trata de propugnar un análisis abierto, idóneo para el desarrollo jurídico y social que no prejuzga cuestiones jurídicas aún no resueltas y que deja siempre un portillo abierto a la investigación creativa<sup>16</sup>. Pero desde el punto de vista de la enseñanza del Derecho penal hay que recurrir a la idea de que éste es mucho más que esa dogmática que hemos subrayado; sería muy importante a la hora de enseñar nuestra disciplina, llegar a una convergencia entre una explicación casuística 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; se trata de recurrir a metodologías propias de las ciencias sociales para analizar el delito como un método empírico, en definitiva, observar su entorno, los factores desencadenantes, su frecuencia y gravedad, las características de autores y víctimas, etc. Pues bien, frente a toda esta pléyade de elementos que deben analizarse para la correcta enseñanza y, por ende, entendimiento del Derecho penal es necesario que la Universidad le proporcione al estudiante unos instrumentos para responder a las grandes preguntas; es por dicho motivo por lo que no podemos aceptar que las Facultades de Derecho se limiten al análisis de las relaciones normativas, delegando en otros centros el estudio del ser, de lo fáctico; por tanto, las Facultades de Derecho han de facilitar

---

<sup>15</sup> TERRADILLOS BASOCO, J., “Sobre El sentido de la enseñanza del Derecho penal”, *Lección inaugural pronunciada en el solemne acto de apertura del curso académico 2005-2006 de la Universidad de Cádiz*, Campus de Jerez de la Frontera el día 30 de septiembre de 2005, pág. 4.

<sup>16</sup> *Ibid.*, pág. 6.



a sus estudiantes el conocimiento del mundo del ser, incluido el ser normativo, pero para ponerlos en condiciones de diseñar el mundo del deber ser<sup>17</sup>.

La cuestión es ¿cómo vamos a diseñar ese modelo de enseñanza para intentar hacer entender a nuestros estudiantes ese modelo de Derecho penal que hemos diseñado?, ¿Es suficiente la enseñanza tradicional para dicha tarea? A mi juicio el modelo tradicional es insuficiente, eso sí, no podemos perder la perspectiva, se trata de transformar la clase magistral y de proponer nuevas opciones, tareas, ejercicios de interpretación, utilizar las herramientas audiovisuales, en definitiva, darle un nuevo sesgo al modelo de enseñanza sin perder la esencia de lo que es la clase tradicional; no se trata de volvernos locos y de que todo lo anterior, esas clases magistrales<sup>18</sup>, los esquemas, los apuntes tradicionales o las clases prácticas al uso tengan que quedar como unos elementos antdiluvianos, todo lo contrario, lo que interesa es convertir todo lo anterior en una base firme para, a través de las nuevas tecnologías y nuevos métodos docentes darle un mayor contenido de implicación al alumno en este nuevo modelo universitario que ha diseñado el Espacio Europeo de Educación Superior y que hemos intentado poner de relieve en estas páginas donde se examina estos nuevos métodos utilizados para la asignatura Derecho penal de la empresa<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, pág. 8.

<sup>18</sup> BRAVO BOSCH, M.J., "El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano", cit., pág. 8. Señala esta autora que la clase magistral es la metodología didáctica más utilizada y advierte que pese a todo sigue siendo una herramienta muy útil, si se sabe utilizar en su justa medida, aunque indica que no es menos cierto que debe ir acompañada de otros métodos de enseñanza para conseguir los mejores resultados en la adquisición de conocimientos del discente. Incide en que la clase magistral será necesaria al principio del curso académico donde la interacción se plantea entre el docente y el estudiante. Cfr. GARCÍA SAN JOSÉ, D., "Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior", en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006, pág. 1.

<sup>19</sup> En este sentido, Villa Sánchez propone el desaprendizaje con el ánimo de borrar hábitos y costumbres que llevan a la persona a la rutinización de la conducta; sin embargo, quizá sea más conveniente el hecho de que cada profesor observe su actitud ante el nuevo proceso de innovación pedagógica y no deseche su método sino que lo transforme. Cfr. VILLA SÁNCHEZ, A., "El proceso de convergencia Europeo y el papel del profesorado", cit., pág. 104.

#### 4. UN ACERCAMIENTO AL DERECHO PENAL DE LA EMPRESA.

El Derecho penal de la empresa (en adelante DPE) es una parte de la disciplina jurídica del Derecho penal<sup>20</sup>; sin duda, el derecho penal es único, pero por cuestiones de sistemática docente se ha dividido en diversas ramas. El DPE pertenece a la rama del derecho penal parte especial que, a su vez, trata del estudio particularizado de los delitos. Puede entenderse que la parte de la asignatura examinada consta de una parte general junto a una parte también especial referida a los delitos propios que se desarrollan en el entorno de la empresa; al mismo tiempo, se trata de un mecanismo de control social que plantea cierta dificultad de actuación y de aprendizaje por cuanto representa una cierta especialidad de aplicación del derecho penal a otros mecanismos de control social que circundan en los entornos empresariales y que pueden venir de la mano de los problemas que radican, por ejemplo, en el derecho laboral (derechos de los trabajadores), mercantil (empresas o entidades mercantiles), administrativo (medio ambiente), derecho de la propiedad industrial (fraudes en patentes y marcas), entendiéndose que en el Derecho penal rige el principio de fragmentariedad y de *última ratio* por el que este derecho sólo debe actuar cuando otras disciplinas sean incapaces de resolver otros problemas jurídicos propios y no haya más remedio que acudir al derecho penal para resolver la situación y aplicar una justicia determinada propia de un estado social y democrático de derecho.

Por tanto, el DPE es un compendio de parte general, de contenido abstracto y teórico muy elevado por lo que se plantea una determinada dificultad para ser asimilada por parte del alumnado. Por ello, bajo ese prisma, debemos

---

<sup>20</sup> Se ha considerado el Derecho Penal de la Empresa como una rama del Derecho Penal Económico cuya partida de nacimiento hay que datar a mediados del siglo XX. Así se expresa, TERRADILLOS BASOCO, J., *Derecho penal de la Empresa*, Madrid, 1995, pág. 11. El mismo, "Sistema penal y empresa", en TERRADILLOS BASOCO, J., y ACALE SÁNCHEZ, M., (coords.), *Nuevas tendencias del Derecho Penal Económico*, Cádiz, 2008, pág. En este trabajo subraya el autor que el Derecho Penal de la Empresa no puede proponer ni una expansión del *ius Puniendi*, ni una reformulación de los principios de imputación penal, ni una nueva disciplina académica, con contenidos y metodología propios. PRADEL, J., "Les responsabilités pénales dans l'entreprise", en AA.VV., *Bilan et perspectives du Droit pénal de l'entreprise*, Actas del IX Congreso de la Association Française de Droit Pénal, Paris-Aix Marseille, 1989, pág. 35.

preguntarnos si las metodologías activas podrían no sólo mejorar el aprendizaje de contenidos y formar en competencias, sino que también puedan servir para mejorar la motivación y los resultados respecto a la docencia de esta rama del derecho penal en las facultades de derecho<sup>21</sup>.

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

---

<sup>21</sup> AA.VV., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2009, págs. 34 y ss.

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

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

## 5. METODOLOGÍA EN EL DPE: UTILIZACIÓN DE LAS TICS

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

clase magistral tan denostada por Bolonia)<sup>22</sup> y que le ayuda a evitar el estrés producido por el tiempo que tiene disponible de clases para acabar el programa completo: por su parte, dicho alumnado debe acudir a la clase teniendo ya una noción general sobre la lección que se va a explicar, ya que a través del cronograma y calendario se les comunica el contenido que será tratado en cada clase. De este modo, las clases presenciales pueden centrarse en la resolución de las dudas que se vayan planteando y en la exposición de diferentes ejemplos prácticos que ayudan a clarificar el sentido de los contenidos teóricos (quizá esta pueda ser un método de correcta transformación de la clase magistral), dejando mayor tiempo libre para el desarrollo de capacidades y habilidades concretas. Este es el primer aspecto de mejora de las herramientas virtuales a la docencia presencial, por tanto, una primera conclusión sería la mejora exhaustiva de contenidos que se produce a través de la plataforma.

En el curso virtual perteneciente a Moodle<sup>23</sup> sobre el que gira este estudio es sabido que se compone de dos bloques bien diferenciados: de un lado, los “recursos” (que no poseen carácter colaborativo o interactivo); de otro, las “actividades” (entre las que se encuentran algunas de corte colaborativo).

En referencia a las primeras, debe señalarse que dentro de los recursos aparecen determinados documentos necesarios para el buen desarrollo docente de la asignatura. En una primera aproximación, nos encontramos en el bloque central del curso virtual DPE de la Universidad de Cádiz un “compromiso de adhesión” por el cual el alumnado se fideliza con la asignatura pues, como ya se explicó, esta disciplina exige un componente presencial cuatrimestral por el cual el estudiante

---

<sup>22</sup> SOSA WAGNER, F., “Bolonia y los estudios de Derecho”, *Faneca*, : En línea, <http://uniseria.blogspot.com/2010/01/bolonia-y-los-estudios-de-derecho-por.html>, (01/02/2010), pág. 2. El autor señala que Bolonia pretende unos nuevos cambios de métodos; se trata de que los docentes y los discentes trabajen más y lo hagan en seminarios, en clases prácticas, en sesiones de debate, etc. Incide Sosa Wagner en el hecho de que lo que se pretende es destronar la clase magistral, aunque ello no quiere decir exiliarla, por cuanto “*aunque parezca una exageración quedan muchos maestros en las Facultades de Derecho...*”.

<sup>23</sup> PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA, G., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle”, cit., pág. 2. Los autores indican que Moodle es un sistema de gestión de contenidos educativos (CMS) que posibilita la organización de cursos a partir de la creación y combinación de recursos educativos gestionados dentro de la misma plataforma.

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

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

El siguiente recurso utilizado es la tarea, entendida esta como una actividad que permite al profesor asignar un trabajo a los estudiantes que estos deberán preparar en formato electrónico y remitirlo al curso; la actividad que se exige al alumno son cuatro tareas que se deberán subir en el transcurso del curso y que versan sobre las reflexiones que les sugiere al alumnado la proyección del documental “*La corporación*” y otro documental que sugiere algunos problemas jurídicos penales propios de esta asignatura como es el “Caso *Enron*”, donde el discente deberá exponer su punto de vista sobre lo que le suscita el visionado de dicha película.

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

Dentro de los recursos también se encuentran los materiales para el estudio del programa. Este material viene determinado por cuatro lecciones introductorias y seis lecciones de parte especial en donde el alumno tiene que realizar trabajos de corte individual para posteriormente estructurar un trabajo colaborativo presencial.

El alumno posee en el curso virtual, además de los temas propio del programa de la asignatura, unos materiales prácticos que van a dar lugar a unas técnicas colaborativas presenciales; éste aprendizaje colaborativo sigue una metodología participativa, definida como el *“conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante”*<sup>24</sup>.

Por su parte, el alumno deberá bajarse tanto el tema teórico como la práctica correspondiente con la finalidad de llevar a clase dichos documentos para iniciar presencialmente el caso colaborativo. Así pues, la asignatura, presencialmente, pivota sobre una técnica colaborativa que se denomina puzzle<sup>25</sup>. Ésta técnica viene referida por dos aspectos: de un lado, es trabajo colaborativo y, de otro, es técnica de refuerzo. La asignatura se organiza en grupos de tres personas que se eligen al azar que trabajan coordinadamente sólo en clase pues el trabajo fuera del aula lo realizarán individualmente, por lo que la inclusión de herramientas en el aula virtual hace que el alumnado pueda fijarse el horario para realizar dichas actividades individuales.

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

---

<sup>24</sup> AA.VV., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*, cit., pág. 40.

<sup>25</sup> TRAVER MARTÍ, J.A., y GARCÍA LÓPEZ, R., “La técnica del puzzle de Arosón como herramienta para desarrollar la competencia ‘compromiso ético’ y la solidaridad en la enseñanza universitaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 40/4 (2006), pág. 5. Señalan estos autores que la técnica del puzzle ha mostrado su eficacia para educar en actitudes; para

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

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

---

promocionar actitudes positivas hacia la escuela, el estudio y los compañeros; y, particularmente, para la enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad entre el alumnado.



Otros foros que aparecen en el curso virtual ya vienen encasillados debajo de cada tema a desarrollar de la parte especial del DPE, lecciones de la cinco a la diez. Éstos poseen diversos contenidos, el más importante es el hecho de participación activa del alumnado en el comentario de diferentes cuestiones o ejemplos dados en clase. Así, se ha llegado a introducir en el foro temas de derecho penal en general y de DPE en particular en lo que acontece a la asignatura estudiada de modo que han tenido un importante impacto en la opinión pública ya que constituyen tema de debate que combinan la actualidad con una particular relevancia desde el punto de vista doctrinal. En nuestro caso concreto, realizamos ejercicios programados para cada tema a través de foros, de tal modo que en cada tema se incluyen cuatro foros: el primero, dedicado a alguna cuestión propia de la lección y que genere cierto debate, y así cumplir eficazmente con la exigencia del trabajo colaborativo o cooperativo que inunda el sentido del EEES. Junto a ese foro de reflexión o debate, también se apunta un segundo foro en el que se ha de subir al curso virtual las dudas que genera el tema y que expusimos *supra*, cuando nos referíamos a las dudas que el alumno debe aportar a la clase presencial y que la subida al foro será considerada como entregable individual; el tercer foro puede ser dedicado a otra actividad como es la de subir al aula virtual una sentencia del tema concreto (al menos el link donde viene ubicada en su repertorio) que se trate en esa sesión y su posterior comentario para que, dentro del foro, todos los alumnos tengan acceso a sentencias que le apoyen, desde el punto de vista jurisprudencial, el análisis del tema examinado; por último, otra acción que se desarrolla a través de la actividad de foro es la entrega del caso finalmente resuelto con carácter individual; debajo de la etiqueta “varios” de la interfaz aparecen tres modelos de escrito desde el punto de vista jurídico: uno, de un escrito de defensa, otro de un escrito de acusación y, finalmente, uno correspondiente a un formato de sentencia a los cuales el discente deberá adecuar su trabajo para subirlo a través del foro intitulado “*Entrega del caso...*” para ultimar los trabajos necesarios al objeto de salvar el desarrollo de la lección en cuestión.

La entrega de trabajos de cada tema culmina con una herramienta novedosa y muy potente como es LAMS<sup>26</sup>; en nuestra asignatura la ponemos en práctica con la actividad “*Assessment*” (traducción propia: cuestionario) y con la que podemos establecer una serie de preguntas tipo test que también pueden ser utilizadas como técnicas de refuerzo para la explicación del tema.

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

La otra base de datos que utilizamos en esta asignatura es la “Cineteca” en la que el alumno deberá introducir una película que esté relacionada con algún tema de la asignatura. En esta base de datos también se introducen una serie de campos como puede ser el hecho de subir al campus virtual el póster del film, la sinopsis del mismo, el género, comentarios sobre el mismo, etc.<sup>27</sup>.

Por tanto, a modo de conclusión, nuestro curso virtual es una mezcla de herramientas individuales y cooperativas que refuerzan el aprendizaje presencial de la asignatura, por lo que se desprende una valoración, a nuestro juicio, muy positiva (en el mismo sentido se pronunciaron los alumnos de la experiencia piloto

---

<sup>26</sup> LAMS es una herramienta de diseño de secuencias de aprendizaje, inspirada en el Learning Desing, que nos permite construir rutas a través de las cuales los alumnos pueden avanzar a través de sus logros. En este sentido, DE LA TORRE, A., “Moodle y LAMS”, En línea, [http://www.adelat.org/index.php?title=moodle\\_y\\_lams&more=1&...](http://www.adelat.org/index.php?title=moodle_y_lams&more=1&...), (27/11/2009), pág.1.

<sup>27</sup> ABEL SOUTO, M., Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en el EEES”.cit., pág. 43.

del curso 2008/2009 de la Universidad de Cádiz que valoró la asignatura con una puntuación de 4,9 sobre 5) del Campus Virtual, entendiendo como herramienta de futuro LAMS que, en este momento, sirve para respaldar alguna que otra carencia de Moodle en lo que al trabajo colaborativo se refiere.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2009.

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

ABEL SOUTO, M., “Derecho penal, norma de valoración, bien jurídico y enseñanza de valores en EEES”, en FERREIRA, J., MANEIRO, Y., MIRANDA, J.M., SANTIAGO, D., (dirs.), *Actas del II Simposio Compostelano sobre enseñanzas jurídicas*, Universidad de Santiago, 2009.

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

ANDRÉS ZAMBARANA, L., y MANZANO ARRONDO, V., “¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18,3 (2004).

BENITO, A., CRUZ, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*, Madrid (2005).

BENITO, A., y CRUZ, A., Metodología de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Madrid, 2005.

BRAVO BOSCH, M.J., “El espacio europeo de educación superior y la nueva docencia del Derecho Romano”, en *Revista electrónica de la facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, <http://www.refdurg.com> [Consulta: 30/06/2009], pág. 5. AA.VV., “El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto”, Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria en la UEM (2007).

DE LA TORRE, A., “Moodle y LAMS”, en línea, [http://www.adelat.org/index.php?title=moodle\\_y\\_lams&more=1&](http://www.adelat.org/index.php?title=moodle_y_lams&more=1&)

FERNANDEZ BUJÁN, A., “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho Romano”, Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 6 (1987).

FLECHA, R., GARCÍA, C., y MELGAR, P., “El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica”, *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), (2004),

GARCÍA SAN JOSÉ, D., “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006.

HOLGADO SÁEZ, C., “Luces y sobras de la Plataforma Moodle: Valoración y Experiencia didáctica en Lenguas Extranjeras”, *II Conferencia Conjunta Iberoamericana sobre tecnologías del aprendizaje, III simposio pluridisciplinar sobre diseño y evaluación de contenido educativo [SPDECE]*, CcITA 2010.

HOLGADO SÁEZ, C., y RÍOS CORBACHO, J.M., “El espacio europeo de educación superior: técnicas y herramientas colaborativas en el derecho”, en *Dereito*, vol. 18, nº 2 (2009).

LAZARI, A., “Las universidades europeas entre pasado y futuro: reflexiones personales sobre las implantaciones del EEES”, en línea, <http://www.reei.org>.

MICHAVILA, F., y CALVO, B., *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, 1998.

NAVARRO DEL ÁNGEL, D., “Modelos educativos y entornos virtuales de enseñanza”, en *Entelequia*, nº 10 (2009).

ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, *Revista de Occidente*, Alianza editorial (1982).

PÉREZ CASALES, R., ROJAS CASTRO, J., y PAULÍ HECHAVARRÍA., “Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma *Moodle*”, en *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, vol.5, 10, (2008).

PRADEL, J., “Les responsabilités pénales dans l’entreprise”, en AA.VV., *Bilan et perspectives du Droit pénal de l’entreprise*, Actas del IX Congreso de la Association Française de Droit Pénal, Paris-Aix Marseille, 1989.

RUÉ, J., *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*, Madrid, 2007.

SOSA WAGNER, F., “Bolonia y los estudios de Derecho”, *Faneca*, en línea, <http://uniseria.blogspot.com/2010/01/bolonia-y-los-estudios-de-derecho-por.html>.

TERRADILLOS BASOCO, J., "Sobre El sentido de la enseñanza del Derecho penal", *Lección inaugural pronunciada en el solemne acto de apertura del curso académico 2005-2006 de la Universidad de Cádiz, Campus de Jerez de la Frontera el día 30 de septiembre de 2005.*

TERRADILLOS BASOCO, J., *Derecho penal de la Empresa*, Madrid, 1995.

TERRADILLOS BASOCO, J., "Sistema penal y empresa", en TERRADILLOS BASOCO, J., y ACALE SÁNCHEZ, M., (coords.), *Nuevas tendencias del Derecho Penal Económico*, Cádiz, 2008

TRAVER MARTÍ, J.A., y GARCÍA LÓPEZ, R., "La técnica del puzzle de Arosón como herramienta para desarrollar la competencia 'compromiso ético' y la solidaridad en la enseñanza universitaria", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 40/4 (2006).

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

VILA PÉREZ, M., "El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas", *Entelequia*, nº 10 (2009).

VILLA SÁNCHEZ, A., El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, vol. 7 y 8, (2006).