



“PROFESOR, OPINO QUE SÍ HUBO DELITO, PERO...”. EL ESTUDIO DE CASOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

Roberto Carlos FONSECA LUJÁN*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del derecho en México está cambiando. Una muestra de esto es que las estrategias didácticas basadas en la resolución de casos son cada vez más empleadas por los docentes de derecho en la actualidad. Aunque no se han abandonado del todo las estrategias de enseñanza tradicionales tan criticadas en las últimas décadas, muchos docentes se han afiliado al entusiasmo hacia las metodologías “activas” de enseñanza.¹

Particularmente en materia penal, la reforma constitucional y procesal para transitar hacia el sistema de justicia penal acusatorio y oral hizo patente la necesidad de una reforma de la enseñanza del derecho. Los nuevos postulados normativos del sistema acusatorio hicieron buena mancuerna con las propuestas didácticas de una pedagogía orientada hacia el aprendizaje basado en competencias. De esta manera, en la última década se dio un gran impulso al proceso de generalización de los métodos prácticos de enseñanza, promoviendo el empleo de estrategias basadas en el análisis de problemas o las simulaciones con elementos de práctica forense, que complementan

* Doctor en Derecho. Profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

¹ Vallespín Pérez, David, “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 3, 2011, <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/1785>.

el estudio de casos con la práctica de competencias y destrezas asociadas al trámite procesal.²

Esta entusiasta promoción ha fomentado la diversidad de técnicas, de modo que más allá de algunas recomendaciones generales, la vida en las aulas muestra que cada profesor tiende a diseñar e implementar sus propios métodos prácticos de enseñanza. En este contexto, el presente trabajo muestra una estrategia didáctica específica desarrollada a partir de mi práctica docente en la Facultad de Derecho de la UNAM.

II. OBJETIVO

El trabajo expone un ejemplo de aplicación del método del caso en la enseñanza universitaria del derecho penal. Específicamente, voy a comentar mi experiencia docente en el empleo de una técnica didáctica que tiene como objetivo de enseñanza-aprendizaje que el alumno desarrolle la capacidad de proponer calificaciones jurídicas completas de hechos de relevancia penal.

III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El problema consiste en la utilización de una técnica de análisis de casos o problemas como estrategia didáctica. Las preguntas centrales son: ¿cuál es el fundamento teórico de esta técnica?; ¿cuáles son las características de esta técnica?; ¿cómo se utiliza esta técnica en el aula?, y ¿cuáles son las ventajas y desventajas que plantea la aplicación de esta técnica?

IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El trabajo consta de dos partes. En la primera parte referiré el marco teórico del método del caso utilizado. En la segunda parte describiré las características de la técnica empleada y el procedimiento de su aplicación, destacando los retos que supone su implementación en una clase de derecho de los primeros

² Licona, René y Balandrán, Julio, *Libro de casos para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México*, México, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A. C., Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal, Secretaría de Gobernación, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Iniciativa para el Estado de Derecho de la Barra Americana de Abogados, 2015, <http://abaroli.mx/wp-content/uploads/2015/03/libro-1.pdf>.

semestres. A partir de mis experiencias en la aplicación de esta técnica didáctica, concluiré con una reflexión sobre sus ventajas y limitaciones.

Mi interés por utilizar el método del caso en las clases data de 2011, cuando fui designado por primera ocasión como profesor titular de la materia Delitos en particular. El desarrollo del método ha sido paulatino desde entonces, tras evaluar los resultados obtenidos en su aplicación en sucesivos semestres. En esa medida, lo que presento es un ejemplo de cómo cada maestro puede ir paulatinamente construyendo su propio método del caso.

V. SOPORTE TEÓRICO

1. *El método del caso*

Es sabido que en la enseñanza universitaria del derecho en México, se incluyen en la categoría amplia de métodos de caso práctico dos tipos de estrategias didácticas: el análisis de sentencias o casos judiciales ya resueltos y el análisis de problemas.³

Cada uno de estos métodos fomenta un modo de razonamiento distinto. En el primero se realiza la disección de una decisión jurídica pretérita, lo que permite desarrollar el pensamiento jurídico inductivo; el alumno ha de inferir del caso particular las normas generales. En el segundo, el reto es dar una respuesta jurídica a un problema fáctico —que puede tener su fuente en la realidad o en la ficción— lo que fomenta el pensamiento deductivo: el alumno ha de proponer una decisión aplicando una regla general ya conocida.

El desarrollo de la técnica que voy a describir se inscribe fundamentalmente en el método de análisis de problemas: se trata de ofrecer al alumno un relato de hechos para que proponga una solución jurídica, que en este caso es la calificación jurídica-penal de esos hechos. La tesis didáctica detrás de esta técnica sostiene la pertinencia de llevar casos al aula para complementar las exposiciones teóricas del derecho penal.⁴

³ Se trata en lo fundamental de adaptaciones del “método de casos” (*case method*) y del “método de problemas”, ambos desarrollados en la educación estadounidense, el primero en las escuelas de Derecho, y el segundo en las escuelas de administración. *Cfr.* Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho comparado*, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, 2004, pp. 1047-1082.

⁴ El escenario ideal en todo caso no es sustituir, sino complementar las exposiciones doctrinales con los ejemplos de aplicación práctica. Véase un ejemplo bien logrado en: Sánchez-Ostiz, Pablo e Íñigo Corroza, Elena, *Delictum 2.0 Materiales para clases prácticas de introducción a la Teoría General del Delito*, 2a. ed., Navarra, Thomson Reuters Aranzadi, 2014.

El punto central en el método de problemas es, como resulta obvio, la elección del problema. Este ha de tener ciertas características de fondo y forma que lo hagan un problema útil y de calidad. Serna de la Garza da algunos ejemplos de estas características que ha de tener un “buen problema”, siguiendo a Nathanson. Por ejemplo, por lo que hace al fondo, ha de ser “realista”, esto es, similar a un problema que puede presentarse en la vida cotidiana. Igualmente, ha de ser “relevante”, al corresponder a una situación de importancia o trascendencia para la práctica, como son los llamados casos de “gran impacto”.⁵

Por lo que hace a la forma, los “buenos problemas” han de ser “fáciles”, en el sentido de que no resulten oscuros, confusos o inconsistentes para el estudiante. Asimismo, es imprescindible que sean “consistentes con los objetivos de la enseñanza”, lo que supone que en su aplicación debe seguirse una metodología clara, que armonice la aplicación del problema con un propósito educativo determinado previamente.⁶

Estas características resultan imprescindibles para una práctica útil. En los libros de derecho penal siempre se han incluido casos para ilustrar conceptos, pero los ejemplos ficticios o imaginados por el autor generalmente suscitan un interés limitado en el alumno, precisamente por no ser realistas o por resultar poco relevantes para la práctica. Asimismo, los profesores siempre han comentado en las aulas sus propios casos y experiencias en el litigio, pero esto suele tener un valor meramente anecdótico, porque no se acompaña de una metodología completa orientada al logro de un objetivo de enseñanza-aprendizaje definido en términos de competencias.

2. *El método del caso basado en el “test del delito”*

El método a describir sigue las anteriores recomendaciones generales sobre la construcción de buenos problemas. Además, recupera la técnica didáctica común de las preguntas-guía o preguntas detonadoras. Conjuntamente con el caso problema, se proporciona a los alumnos un cuestionario que ha de servir como una “guía de abordaje para el análisis”.⁷

El método comprende las siguientes cuatro fases: elaboración del problema; análisis del problema; discusión y revisión del problema, y repetición de la práctica de resolución de problemas.

⁵ Serna de la Garza, José María, *op. cit.*, p. 1065.

⁶ *Idem.*

⁷ Técnica propia de los “libros de casos” del *case method*, más que del método de problemas. *Ibidem*, p. 1052.

A. Fase de elaboración del problema

La base del problema es un relato de hechos que se obtiene de una sentencia, con el fin de cumplir las cualidades de realismo y relevancia. En la actualidad las sentencias son accesibles en su versión pública a través de las unidades de transparencia de los poderes judiciales, lo que permite tener una gran disponibilidad de materiales.

Esta fase supone un trabajo delicado, pues hay que hacer una reconstrucción del relato a partir de los hechos que se tuvieron como probados; no solamente copiarlos. Se debe construir un relato completo y conciso. Cualquier omisión de información generará dudas en los alumnos y cualquier información de sobra tendrá un efecto distractor. Por supuesto, la narración debe privilegiar el empleo de palabras de uso común, dejando de lado los conceptos jurídicos.

En este punto debe atenderse el marco metodológico y tener claro cuál es el objetivo específico de enseñanza-aprendizaje que se perseguirá con el caso; lo que generalmente depende del momento del curso en que se aplicará. Los primeros cursos de derecho penal incluyen como objetivos generales el conocimiento y la aplicación competente de las sofisticadas herramientas de la teoría del delito, así como la comprensión de los distintos elementos de los principales tipos penales. De este modo, dependiendo si el objetivo de enseñanza-aprendizaje se refiere a alguna figura de la teoría del delito (omisión simple, error de tipo, alguna causa de justificación, culpabilidad, etcétera), o a algún delito en particular (homicidio, robo, violación, etcétera) el relato debe dirigirse para ser resuelto en esos marcos.

Además del relato, hay que elaborar las instrucciones generales que se proporcionarán a los alumnos, como la forma de asignación del trabajo (individual o en equipo), la fecha de entrega, el formato de entrega y en su caso la forma de evaluación, que generalmente es una rúbrica.⁸

B. Fase de análisis del problema

La instrucción general que se da a los alumnos es, naturalmente, hacer el estudio jurídico del problema resolviendo si en el caso se presentó o no un

⁸ La rúbrica es una forma de evaluación cualitativa que permite valorar el desempeño del alumno. Según Moreno Olivos: “las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación”. Moreno Olivos, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2016, p. 234.

delito. Esta instrucción general se desarrolla en una serie de preguntas guía que orientarán el abordaje jurídico del caso. He propuesto llamar a esta serie de preguntas el “test del delito”,⁹ siguiendo el empleo de este término que se ha hecho común en la práctica jurídica, inspirado por la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

En mi experiencia, he identificado que este cuestionario es la parte medular del método. La mayoría de los alumnos tienen una inclinación normal a abordar el problema y su análisis desde sus percepciones subjetivas. De este modo, si se les da solamente la indicación general, por ejemplo: “identificar si se cometió un delito, y en qué modalidad”, suelen responder como sugiere el título de la ponencia, dejando de lado la pregunta sobre si hubo o no un delito en sentido técnico, y privilegiando su opinión basada en cualquier idea, menos en los conceptos técnicos.

De este modo, el “test del delito” es la propuesta para enfrentar el reto de aplicabilidad que presenta el método de análisis de problemas: que el abordaje de los casos fácilmente se desvía a la presentación de opiniones de parte de los alumnos, que por su subjetividad resultan incontrastables entre sí; además, son difíciles de evaluar porque no se relacionan con el objetivo de aprendizaje. El “test del delito” focaliza la atención de los estudiantes al abordar el problema; es una guía estructurada en niveles, que sugiere cuál es el aspecto a enfocar en cada momento, para poder construir una respuesta jurídica.

Las preguntas que componen este test son las siguientes:¹⁰

A) PREGUNTAS RELATIVAS AL ELEMENTO “CONDUCTA”

1. ¿Quién actuó?
2. ¿La conducta fue un hacer o una inactividad?
3. ¿La conducta fue voluntaria?
4. Si la conducta no fue voluntaria, ¿cuál causa de ausencia de conducta se presentó?
5. ¿La conducta produjo un resultado material?
6. ¿Qué bien jurídico se lesionó o se puso en peligro?

B) PREGUNTAS RELATIVAS AL ELEMENTO “TIPICIDAD”

7. ¿En cuál tipo penal se podría subsumir la conducta?
8. ¿Es necesario aplicar las reglas del concurso aparente de normas para determinarlo?
9. ¿Cuáles son los elementos del tipo penal aplicable?

⁹ Fonseca Luján, Roberto Carlos, *Casos prácticos para la enseñanza del derecho penal*, México, UNAM, Facultad de Derecho, Tirant lo Blanch, 2019, p. 21.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 22 y ss.

10. ¿Se presentaron todos los elementos objetivos del tipo penal?
 11. Si se presentó un resultado material, ¿este se puede imputar objetivamente a la conducta?
 12. ¿Se presentaron todos los elementos normativos del tipo penal?
 13. ¿Cuál es la tipicidad subjetiva en el caso concreto?
 14. ¿Se presentaron otros elementos subjetivos específicos exigidos por el tipo?
 15. ¿Qué se concluye respecto a la tipicidad?
- C) PREGUNTAS RELATIVAS AL ELEMENTO “ANTI JURIDICIDAD”
16. ¿La conducta típica podría subsumirse en algún tipo permisivo?
 17. ¿Cuáles son los elementos de la causa de justificación aplicable?
 18. ¿Se presentaron los elementos de la causa de justificación en el caso concreto?
 19. ¿Qué se concluye respecto a la antijuridicidad?
- D) PREGUNTAS RELATIVAS AL ELEMENTO “CULPABILIDAD”
20. En el momento del injusto, ¿el sujeto tenía capacidad de comprensión y de conducción?
 21. Si el sujeto carecía de capacidad por encontrarse en un trastorno mental, ¿se lo había provocado intencionalmente?
 22. En el momento del injusto, ¿el sujeto conocía la ilicitud de su conducta?
 23. En el momento del injusto, ¿le era exigible al sujeto actuar conforme a derecho?
 24. ¿Qué se concluye respecto a la culpabilidad?
- E) PREGUNTAS RELATIVAS A LA “PUNIBILIDAD”
25. ¿Cuál es la pena prevista para el delito cometido?
 26. ¿La ley prevé alguna condición objetiva de punibilidad?
 27. ¿La ley prevé alguna excusa absolutoria que pueda beneficiar al sujeto?

Como se aprecia, las preguntas siguen simplemente la estructura de la teoría estándar del delito aplicada en la práctica jurídica mexicana, desarrollando el contenido de cada elemento. Cada pregunta se enfoca en uno de los sub-elementos de la conducta, la tipicidad, la antijuridicidad y la culpabilidad. Al asumirse este recorrido como una lista de verificación, se puede concluir que existe un delito solamente cuando se ha verificado la existencia de todos los objetos del listado. De esta manera, las preguntas presuponen en el alumno un grado de conocimiento sobre cada rubro, de modo que no sustituyen, más bien complementan y acompañan los estudios teóricos.

Esta estrategia basada en el test surge de la idea de que la interpretación de un caso práctico en clase es similar a la interpretación de un cuadro en un museo. En ambos casos, los expertos pueden dar un juicio estructurado que valora el objeto con base en patrones preestablecidos. Los novicios únicamente pueden dar una opinión desde los pocos o nulos referentes que po-

sean. Para los expertos, la aplicación de estructuras analíticas de aprendizaje previo indica qué buscar en una obra en cada etapa del estudio, lo que lleva a entenderla.

La teoría del delito funciona en la práctica como una estructura analítica que permite a un experto formular un juicio sobre ciertos hechos. Los operadores jurídicos no señalan sus opiniones sobre los hechos que deben calificar, sino que aplican al caso criterios estandarizados de valoración. Por supuesto, puede haber discusiones sobre las relaciones entre esos criterios y los hechos, pero los criterios son en lo general compartidos por la comunidad de profesionales.

El objetivo de enseñanza-aprendizaje general en los primeros cursos de derecho penal persigue que el alumno comprenda esos criterios estandarizados e interiorice la estructura analítica que ha de conducir su juicio. El test del delito presenta al alumno esa estructura analítica, desde la tesis didáctica de que su aplicación reiterada permitirá su interiorización.

De esta manera, para el caso práctico, las preguntas propuestas por el docente ayudan a los alumnos a identificar qué cosa deben buscar en cada paso del análisis. Esta técnica de enseñanza confía en que el estudiante, una vez que hace suya la estructura analítica mediante la repetición, la tendrá como herramienta para interpretar situaciones fácticas de una manera competente.

Ese es un aprendizaje que perdura, asociado a lo que se llama comúnmente “pensar como abogado”. Se trata de contribuir a que el alumno desarrolle una habilidad cognitiva que pueda adaptarse a los escenarios de constantes cambios legales e incluso teóricos que enfrentará al egresar de la universidad.

La aplicación de este método en distintos cursos ha mostrado que las preguntas son fundamentales. Resulta inadecuado técnicamente proponer a los alumnos el problema acompañado solamente de una indicación amplia, como qué delito se identifica o cuál es la calificación jurídica. Sin las preguntas, el ejercicio se vuelve simplemente un desordenado intercambio de opiniones.

C. Fase de discusión y revisión del problema

Una vez que los alumnos analizan el caso en lo individual o en equipos, según la asignación, se pasa a la etapa de la discusión grupal. Esta etapa es indispensable para contrastar las respuestas propuestas a cada pregunta por los estudiantes. En la etapa de discusión del caso el test también resulta

fundamental; el profesor debe ir controlando las respuestas de los alumnos, discriminando aquellos comentarios que se alejan del punto que se debate en cada una de las preguntas.

Es común que los alumnos en su primer acercamiento respondan al problema como un todo, o no sigan la ubicación sistemática estandarizada de cada uno de los elementos. Durante la discusión, el profesor hará estas precisiones, señalando qué aspectos corresponden a cada ámbito, y a qué debe ceñirse cada respuesta. El profesor debe dirigir la discusión, precisamente con base en las preguntas del test.

La discusión grupal del problema es un complemento de la entrega escrita que ha de realizar cada uno de los alumnos del problema resuelto conforme a las preguntas guía. Es bien sabido que durante una discusión abierta a todo el grupo, suelen imponerse las opiniones de los alumnos asertivos y, en la mayoría de las ocasiones, las voces de los alumnos tímidos simplemente no se llegan a oír. De esta manera, solo mediante la revisión de las entregas individuales se puede cumplir con dos objetivos: evaluar el análisis realizado por cada uno de los alumnos para proporcionar la adecuada retroalimentación, y tener un panorama claro sobre el avance del grupo en general.

Finalmente, dado que los ejercicios didácticos presentan solamente extractos de los casos resueltos por los órganos judiciales, se puede cerrar la práctica invitando a los alumnos a revisar las sentencias completas. Esto puede ser a manera de lecturas complementarias o de profundización, que permitan a los estudiantes acercarse a otras cuestiones relevantes de la argumentación judicial. En buena medida, la estrategia persigue como uno de sus objetivos a largo plazo generalizar la práctica de llevar las sentencias a las aulas.

D. Repetición de la práctica de resolución de problemas

La técnica requiere aplicarse de manera repetida a lo largo de un curso. Un problema solitario o aislado puede ser interesante para los alumnos, pero difícilmente contribuirá al objetivo de aprendizaje. Dependiendo del tema en cada momento, se presentarán a los alumnos nuevos problemas, que han de resolver aplicando la misma estrategia del test. En mi experiencia, esta aplicación en serie de los problemas resulta sumamente enriquecedora para los alumnos, pues sus propios apuntes y observaciones se van acumulando, creando para ellos una suerte de precedentes, que guían sus futuros análisis y respuestas a los casos.

VI. CONCLUSIONES

Para concluir, cabe hablar de las ventajas y desventajas de la estrategia descrita. Las ventajas parecen evidentes, aunque cabe hacerlas explícitas. Luego de haber resuelto una docena de problemas bien aplicados mediante el test a lo largo del semestre, he encontrado que la mayoría de los estudiantes suele mostrar mejores resultados en el logro del objetivo de aprendizaje. Esto lo corroboro, por ejemplo, al sustituir el examen final teórico o los exámenes parciales por pruebas prácticas: en lugar de responder reactivos o preguntas abiertas como en las pruebas al uso, los alumnos deben resolver un problema aplicando el test. En estos exámenes puede permitirse a los estudiantes que empleen sus apuntes y los ejemplos de casos previos para resolver el problema nuevo, o bien, se les puede ir restringiendo el acceso a materiales, permitiéndoles emplear solo la legislación.

De esta manera, la ventaja central es la corroboración de la tesis didáctica de que la enseñanza por problemas favorece aprendizajes de operaciones cognitivas complejas, superiores al mero conocimiento o dominio de espectros temáticos. La estrategia que aquí se ha descrito permite superar la situación más o menos usual que se presenta en las clases universitarias de derecho penal: los alumnos memorizan los conceptos, incluso pueden citar con precisión autores y escuelas, pero en el momento que se les pide aplicar esos conceptos, para determinar si en un caso concreto se presentan o no la tipicidad, la antijuridicidad y la culpabilidad, confunden aspectos de un elemento con otro o incurrir en contradicciones.

Respecto a las desventajas, principalmente consisten en los elevados costos en tiempo y esfuerzo que representan la implementación de estos casos. Teniendo en cuenta las circunstancias de la enseñanza del derecho en una universidad pública como la UNAM, que comúnmente incluyen un temario amplísimo y grupos numerosos (en mi caso, más de un centenar de alumnos al semestre), aplicar esta técnica de casos de manera idónea necesariamente significa reducir el tiempo de clase destinado a las explicaciones teóricas. Para llevar una secuencia exhaustiva de casos hay que reducir al mínimo los contenidos que se exponen, y encargar a los alumnos el estudio y profundización de temas por su cuenta, confiando en que lo harán.

En mi experiencia, he identificado que esta reorganización del tiempo provoca ansiedad e insatisfacción en los estudiantes. Los alumnos aprecian mucho que se agoten los temas teóricos y asocian el éxito de un curso a la conclusión del temario. Por supuesto, los casos prácticos los motivan, pero su interés central es el temario. De este modo, cualquier “sacrificio” de contenido teórico los hace sentir que el abordaje durante el curso fue “superficial”.

De igual manera, cualquier decisión del docente de dejar temas para el estudio de los alumnos se valora negativamente, pues los estudiantes asumen que la responsabilidad central del profesor es exponer directamente, sin ninguna delegación, los temas.

De esta manera, la aplicación de esta técnica requiere un diálogo constante con el grupo, para hacerles apreciar la conveniencia de las prácticas y sugerir modificaciones en sus expectativas como estudiantes.

VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

Parece plausible pensar que la superación de las desventajas requiere cambiar completamente la orientación de la práctica docente, lo que es un paso que no he dado todavía en mi aplicación. Hasta ahora, los ejercicios de resolución de problemas están subordinados a la teoría, como mencionaba al comienzo. Se resuelven como aplicación de la teoría, y así los asumen los estudiantes.

Ante esto, futuras investigaciones podrían explorar qué sucede cuando se invierte la relación, de modo que los problemas adquieran el lugar preeminente, y la teoría se subordine a estos. En este modelo, el estudio de la teoría no tendría relevancia por sí misma, sino en tanto sirva para resolver los problemas planteados en clase. Aquí, se podrían orientar las unidades por las series de problemas.

Claramente, la relevancia que la propia institución da a los temarios dificulta, si no es que imposibilita, esta transformación. Así se ha diagnosticado, igualmente, tratándose de otras formas de evaluación formativa. Como en otro contexto concluye Martínez Rizo: “la puesta en práctica de buenas evaluaciones de enfoque formativo es incompatible con un currículo demasiado extenso, sobrecargado de contenidos, que obliga a los maestros a dedicar poco tiempo a cada tema y les impide actuar sobre los complejos procesos que implica modificar las concepciones de los alumnos”.¹¹

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- FONSECA LUJÁN, Roberto Carlos, *Casos prácticos para la enseñanza del derecho penal*, México, UNAM, Facultad de Derecho, Tirant lo Blanch, 2019.
- LICONA, René y BALANDRÁN, Julio, *Libro de casos para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México*, México, Centro de

¹¹ Martínez Rizo, Felipe, “Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, 2013, pp. 128-150.

Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A.C., Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal, Secretaría de Gobernación, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Iniciativa para el Estado de Derecho de la Barra Americana de Abogados, 2015, <http://abaroli.mx/wp-content/uploads/2015/03/libro-1.pdf>.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe, “Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, 2013, pp. 128-150.

MORENO OLIVOS, Tiburcio, *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2016.

SÁNCHEZ-OSTIZ, Pablo e ÍÑIGO CORROZA, Elena, *Delictum 2.0 Materiales para clases prácticas de introducción a la Teoría General del Delito*, 2a. ed., Navarra, Thomson Reuters Aranzadi, 2014.

SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho comparado*, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, 2004, pp. 1047-1082.

VALLESPÍN PÉREZ, David, “El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal”, *Revista de educación y derecho*, núm. 3, 2011, pp., <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/1785>.