

FORMULACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I”

BUENO GALLARDO, Esther

Profesora Contratada Doctora de Derecho Financiero y Tributario, Universidad de Córdoba
dp2bugae@uco.es

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto la formulación de una propuesta didáctica para la impartición de la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario I*”, correspondiente a segundo curso del Grado en Derecho ofertado por la Universidad de Córdoba. Tras delimitar sucintamente la materia objeto de estudio, en él se detallan las actividades formativas que considero preferibles para acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y se propone una estrategia didáctica novedosa, basada en las técnicas de aprendizaje cooperativo –el denominado Método *Jigsaw*–, para la impartición de algunos de los bloques temáticos que integran el programa. Finalmente, se establecen dos sistemas de evaluación alternativos para valorar la adquisición por los estudiantes de los conocimientos y competencias que en el Plan de Estudios de la Titulación se adscriben a la asignatura.

PALABRAS CLAVE: Propuesta didáctica, Parte General del Derecho Tributario, Actividades formativas, Aprendizaje cooperativo, Evaluación de conocimientos y competencias.

ABSTRACT

The aim of this paper is to introduce a didactic proposal for the teaching of “*Tax Law*” of the Degree in Law at the University of Cordoba. The study includes some educational activities and a new didactic strategy based on a cooperative learning technique (the Jigsaw method). Finally, two alternative assessment methods are implemented to evaluate skills and knowledge gained by a student.

KEYWORDS: Didactic proposal, Tax Law, Educational activities, Cooperative learning, Skills evaluation.

Fecha de recepción : 01-12-2013

Fecha de aceptación: 15-12-2013

SUMARIO

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES. 2. LA NECESARIA ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS AL OBJETO DEL APRENDIZAJE Y AL BAGAJE PREVIO DEL ALUMNO. 3. PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES FORMATIVAS. 4. UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA NOVEDOSA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CIERTOS MÓDULOS TEMÁTICOS DE LA DISCIPLINA: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. 5. LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Afirmaba ORTEGA Y GASSET en su conocido trabajo *Misión de la Universidad* que «somos nuestras ideas»¹. El docente siempre tiene que tener una idea clara, no sólo de la materia a enseñar (del *qué* enseñar) y de los objetivos a perseguir en el desarrollo de la actividad docente (*para qué* enseñar), sino también de la forma en la que acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje (*cómo* enseñarlo). De lo contrario, las exigencias que comporta el desarrollo de la labor docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la escasez de tiempo y de medios con los que cuenta para llevar a cabo la enseñanza y, en fin, la actitud-aptitud no siempre favorable de los estudiantes podrían abocar al proceso de aprendizaje a un estrepitoso fracaso.

Pues bien, la que se contiene en estas páginas es una propuesta didáctica para la impartición de la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario P*”, una asignatura que, conforme al Plan de Estudios de Graduado en Derecho ofertado por la Universidad de Córdoba²: (a) es de *carácter obligatorio*; (b) está compuesta por *6 créditos ECTS*³; y (c) se imparte en el *segundo cuatrimestre del 2º curso* del Grado en Derecho.

¹ ORTEGA Y GASSET, J.: *Misión de la Universidad*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2007.

² Resolución de 6 de septiembre de 2010, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Derecho (BOE núm. 228, de 20 de septiembre de 2010).

³ En tanto que la asignatura está compuesta por 6 créditos ECTS, comporta para el alumno una dedicación total de 150 horas al cabo del cuatrimestre. De estas 150 horas, 90 constituyen horas de trabajo personal del alumno y las 60 horas restantes son horas de trabajo del estudiante conjuntamente con el profesor. Teniendo en cuenta que cada uno de los cuatrimestres del curso académico está integrado, aproximadamente, por 15 semanas lectivas, el alumno ha de recibir 4 horas de clase semanales de la asignatura. De estas 4 horas, 3 de ellas constituyen clases de “*gran grupo*”, esto es, clases dirigidas al total de los alumnos matriculados en cada uno de los grupos en los que se imparte la asignatura. La hora restante habrá de impartirse en “*grupos medianos*” de alumnos. Tal y como se viene organizando la docencia en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Córdoba, cada grupo (“*gran grupo*”) de estudiantes se divide en dos grupos medianos. De manera que cada alumno recibe cuatro horas semanales de clase -3 horas de gran grupo y 1 hora de grupo mediano- y el profesor responsable de la asignatura imparte 5 horas de clase a la semana (3 horas al total de los alumnos y 2 horas a los denominados “*grupos medianos*”). La organización docente sucintamente descrita se ha llevado a cabo por el Centro en aplicación de las Directrices para la elaboración de las nuevas Titulaciones de Grado y de las normas reguladoras de la Organización docente en esas Titulaciones aprobadas, respectivamente, por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Córdoba en sus sesiones de 27 de junio de 2008 y de 26 de febrero de 2010.

Partiendo de estas características esenciales de la asignatura a impartir y teniendo presentes su contenido -al que después me referiré-, las competencias, habilidades o destrezas a adquirir por el alumnado detalladas, asimismo, en el Plan de Estudios de la Titulación⁴, el número excesivo de estudiantes que habitualmente integra los distintos grupos en los que se imparte la disciplina y, en fin, la deficiente formación jurídica de los destinatarios del proceso de aprendizaje -alumnos de segundo curso del Grado en Derecho- paso a exponer las actividades formativas y las estrategias didácticas que propongo para la enseñanza de la asignatura y los sistemas de evaluación que considero más idóneos para valorar la adquisición por los estudiantes de los conocimientos y de las competencias exigidas para la superación de la asignatura.

2. LA NECESARIA ADECUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS AL OBJETO DEL APRENDIZAJE Y AL BAGAJE PREVIO DEL ALUMNO

En la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario I*” se estudian las materias que tradicionalmente conforman la que se ha dado en llamar *Parte General del Derecho Tributario*. Y, como es de sobra conocido por los tributaristas, en la Parte General del Derecho Tributario se configuran como objeto de estudio: (a) de una parte, la delimitación conceptual del tributo, como instituto jurídico, las categorías específicas que pueden reconducirse al género tributo, los principios constitucionales que le son aplicables, las fuentes normativas que lo regulan y la individualización de los entes públicos a los que se reconoce el poder para establecer y recaudar tributos (en definitiva, «qué es el tributo, cómo se establece y regula, quién lo establece y aplica»⁵); (b) de otra parte, los elementos que integran la relación jurídica de los tributos y que son comunes a todos ellos; y, (c) finalmente, los distintos procedimientos a través de los cuales se llevan a la práctica las previsiones contenidas en las normas tributarias (esto es, los procedimientos de aplicación de los tributos –que incluyen los procedimientos de gestión, inspección y recaudación-, el procedimiento sancionador y los procedimientos de revisión), así como las infracciones y sanciones tributarias⁶.

Esto sentado, y tras un proceso de serena reflexión sobre lo que el discente *necesita realmente saber* –que difiere frecuentemente de lo que los docentes nos empeñamos en enseñar- para enfrentar, a corto plazo, la denominada Parte Especial del Derecho Tributario (esto es, el estudio de los sistemas tributarios estatal, autonómico y local) que

⁴ Véanse, a este respecto, las págs. 124 a 128 del Plan de Estudios de la Titulación.

⁵ Cfr. MARTÍN QUERALT, J.; LOZANO SERRANO, C.; TEJERIZO LÓPEZ, J. M.; CASADO OLLERO, G.: *Curso de Derecho Financiero y Tributario*, 22ª. ed., Tecnos, Madrid, 2011, pág. 38.

⁶ No obstante, de los tres bloques temáticos apuntados sólo habrán de examinarse en profundidad en la impartición de la asignatura los dos primeros. En relación con el tercero, que de forma sintética podría identificarse como el estudio de los procedimientos tributarios, sólo habrá de efectuarse una aproximación o introducción al mismo. Y es que, entre el elenco de asignaturas optativas que se recogen en el Plan de Estudios de Graduado en Derecho ofertado por la Universidad de Córdoba, figura una con el título “*Procedimientos tributarios*” (de 4 créditos ECTS) a impartir en el segundo cuatrimestre de cuarto curso. El estudio del Derecho Tributario Formal o Procedimental se examina, pues, en una asignatura específica, de donde se deduce que en la explicación de la asignatura obligatoria habrá de hacerse hincapié, fundamentalmente, en el denominado Derecho Tributario *sustantivo o material*.

se estudia en el tercer curso de la titulación y, a largo plazo, el ejercicio profesional, considero conveniente circunscribir el temario objeto de estudio de la asignatura, básicamente, al análisis de cuatro bloques temáticos. A saber:

(1) Introducción al Derecho Financiero. Concepto y clases de tributos. Principios constitucionales sobre el tributo y distribución territorial del poder tributario

Este primer bloque temático lo integrarían las siguientes cuatro lecciones:

Lección 1.- Concepto y contenido del Derecho Financiero

Lección 2.- El tributo. Concepto y clases

Lección 3.- Los principios constitucionales sobre el tributo

Lección 4.- El poder tributario

(2) Fuentes del Derecho Tributario y aplicación de las normas tributarias

A su vez, formarían parte de este segundo bloque dos lecciones:

Lección 5.- Las fuentes del Derecho Tributario

Lección 6.- La aplicación de las normas tributarias

(3) Estructura del tributo. Sus elementos constitutivos

Integrarían el tercer bloque temático tres lecciones:

Lección 7.- La relación jurídico-tributaria. El hecho imponible

Lección 8.- Los sujetos del tributo

Lección 9.- Los elementos de cuantificación del tributo

(4) Aproximación al Derecho de los Procedimientos tributarios

Y, en fin, compondrían el cuarto bloque cuatro lecciones:

Lección 10.- La aplicación de los tributos

Lección 11.- Los procedimientos de gestión e inspección tributaria. Introducción a las actuaciones de comprobación e investigación de la Administración

Lección 12.- La recaudación de los tributos. Nociones fundamentales

Lección 13.- Derecho Tributario sancionador. Nociones básicas

Lección 14.- La revisión en vía administrativa de los actos tributarios. Principales nociones

Delimitada en estos términos la materia a trabajar, considero necesario diferenciar entre aquellos bloques cuyo contenido resulta absolutamente novedoso para el alumno, por ser propios o específicos del Derecho Tributario, y aquellos otros respecto de los que el estudiante cuenta con alguna formación previa proveniente de disciplinas jurídicas que presentan contenidos comunes con el Derecho Tributario y que son objeto de estudio al comienzo de la titulación (me refiero, básicamente, a la formación recibida en Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Civil y Derecho Penal). Y resulta imprescindible efectuar esta distinción porque, mientras que respecto de los conceptos y

categorías básicas de la materia en los que el alumno se adentra por primera vez resulta extremadamente difícil fomentar el trabajo autónomo del estudiante –en particular, que aprenda por sí mismo desde un primer momento–, en relación con las materias respecto de las que ya cuenta con una formación previa pueden articularse e implantarse –con posibilidad de éxito, quiero decir- nuevas estrategias didácticas basadas en el trabajo autónomo y cooperativo del estudiante.

Pues bien, a mi juicio, los conceptos y categorías *específicas* del Derecho Tributario – que, por ende, resultan absolutamente desconocidas para el alumno- se contienen en el bloque temático primero (me refiero a las Lecciones 1 a 4) y, fundamentalmente, en el bloque tercero (relativo a los elementos constitutivos del tributo). Respecto de ellos considero oportuno aplicar prioritariamente una metodología docente más convencional consistente en la impartición de las que se han dado en llamar *clases expositivas/magistrales de gran grupo* promoviendo, no obstante, de forma constante la participación activa del estudiante con preguntas que inciten a la reflexión y al debate. De inmediato explicaré el por qué de esta decisión.

Por lo que se refiere al resto de bloques temáticos y lecciones que integran la asignatura (fuentes del Derecho Tributario; aplicación de las normas tributarias; e introducción al Derecho de los procedimientos tributarios) el alumno cuenta ya con un bagaje previo – por mínimo que sea- y, en consecuencia, se le puede requerir su implicación activa en el proceso de aprendizaje. Para la enseñanza de estas materias, en consecuencia, resulta posible –y, a mi modo de ver, preferible- introducir estrategias didácticas basadas en el *trabajo “independiente” del estudiante*, desarrollado individual o grupalmente, y supervisado –tanto durante el proceso como en los resultados obtenidos- por el docente (lo que no impide que en una o varias sesiones iniciales, vía lección expositiva, el profesor efectúe una introducción a la materia a trabajar).

Con la implantación de estas estrategias fundamentadas en el trabajo autónomo del discente, que serán descritas detalladamente en las páginas que siguen, persigo erradicar las que considero que constituyen las principales trabas para el aprendizaje –a saber, la pasividad, la ausencia de motivación, la adquisición acrítica de conocimientos, la falta de autonomía y la carencia de capacidad innovadora- y alcanzar *tres tipos de objetivos*:

- (1) *Generales*, consistentes, básicamente, en que el discente conozca y ponga en práctica nuevas técnicas de aprendizaje basadas en la investigación y el descubrimiento y potencie cualidades personales tales como la iniciativa, la motivación intrínseca por el aprendizaje, el esfuerzo, la tenacidad, la toma de decisiones, el espíritu crítico, la creatividad o la flexibilidad.
- (2) *Académicos*, con los que se persigue, no sólo la comprensión de los contenidos formativos básicos de la materia trabajada autónoma y cooperativamente, sino también, y fundamentalmente, la adquisición de destrezas y habilidades en la aplicación e interpretación de textos normativos (en particular, de la Ley General Tributaria y sus reglamentos de desarrollo) y en el análisis crítico de los principales pronunciamientos jurisprudenciales dictados en relación con la materia examinada.

- (3) *Y de colaboración*, orientados a que los estudiantes sean capaces de trabajar de forma cooperativa y que el resultado del trabajo realizado sea algo más que el mero ensamblaje de trabajos individuales, a fomentar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades sociales necesarias para el desarrollo del trabajo en grupo, la defensa de las propias opiniones y el respeto de las ajenas; y, en fin, el manejo del “*feedback*” o retroalimentación como herramienta de refuerzo y apoyo.

Para la consecución de estos objetivos en el aprendizaje de los bloques temáticos “menos novedosos” para el alumno considero oportuno implantar las siguientes estrategias didácticas o actividades formativas:

- El Método *Jigsaw* –o Grupos Puzzle- de Aprendizaje Cooperativo.
- El denominado Método del Caso.

Expongo a continuación en qué consisten todas las actividades a las que acabo de hacer referencia.

3. PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES FORMATIVAS

3.1. El papel *irreemplazable* de la lección expositiva para el aprendizaje del *meollo* de la disciplina (*resuelta defensa de una metodología reprobada*)

El primero de los métodos docentes que propongo para la enseñanza de ciertos bloques temáticos que integran el programa de la asignatura es la denominada lección magistral, también llamada “lección expositiva” o “lección teórica”. Prefiero –vaya por delante- emplear estas últimas denominaciones porque la expresión “lección magistral” alude más bien a un discurso solemne, cuando no soberbio, logrado, acabado⁷; y este no es el resultado que siempre logramos en nuestras clases.

Son muchas las críticas que se han formulado al método de enseñanza basado en la lección magistral: «rutina, pasividad, distanciamiento y frustración de los alumnos, abstracción excesiva, verbalismo, repetición del manual» -se ha dicho- son los efectos que, de ordinario, produce⁸. Y ha habido incluso quien ha alertado de los riesgos de

⁷ En este sentido se han pronunciado también NAVAS VÁZQUEZ, R.: «Proyecto Docente y de Investigación», inédito, Sevilla, 1992, pág. 315, nota 47; y AGUALLO AVILÉS, A.: *Proyecto Docente e Investigador*, presentado al concurso para la provisión de una plaza de Catedrático de Derecho Financiero y Tributario en la Universidad de Córdoba en 1998, pág. 413.

⁸ ZORNOZA PÉREZ, J. J.: «Proyecto Docente. Concurso convocado para la provisión de una plaza de Catedrático en la Universidad Carlos III de Madrid», inédito, Madrid, 1991, pág. 276. Asimismo, se hace eco de la crítica del profesor ZORNOZA, RUIZ ALMENDRAL, V.: «Proyecto Docente e Investigador en Derecho Financiero y Tributario», Universidad Carlos III de Madrid, 2007, pág. 248. Y, en fin, a los “numerosos detractores” de la denominada lección magistral se refiere también AGUALLO AVILÉS: se «ha dicho –explica- que este método crea meros oyentes, autómatas, alumnos pasivos o, como les llama CALAMANDREI, “alumnos esponja” (...). Esta forma de enseñar, dice WITKER –y transcribe también el profesor AGUALLO- “omite los caracteres de búsqueda colectiva y problemática, que son consustanciales al Derecho (...)» (*Proyecto docente...cit.*, pág. 413).

dogmatismo que supone, aun cuando se expliquen distintos puntos de vista doctrinales: «por pereza mental, por temor a herir la susceptibilidad del profesor o porque el propio sistema no suscita el espíritu crítico, ni facilita el disenso –señala en este sentido PÉREZ LUÑO- la pretendida pluralidad de planteamientos teóricos se traduce en la práctica en un dogmatismo vergonzante»⁹.

Sabido es también que ésta era la técnica tradicional de explicación de la materia en las universidades españolas durante la vigencia de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 (L.R.U.), ya derogada, y sigue siendo un método utilizado para la enseñanza de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario incluidas en los nuevos estudios de Grado. En ella, el profesor va disertando sobre una serie de contenidos siguiendo el orden del programa de la asignatura. El problema, claro está, aparece cuando la disertación se transforma en un monólogo con un objetivo fundamentalmente informativo. Empleada –o mejor dicho, mal empleada- de esta forma, soy la primera detractora de esta “metodología docente”. Es evidente que las lecciones expositivas no pueden consistir en un discurso más o menos elaborado, más o menos coincidente con las páginas de un manual, a las que el alumno asiste imperturbable, silencioso, en clara actitud pasiva limitada a la transcripción acrítica de información o, lo que es igual, a la copia de los tradicionales “apuntes” como si de un mero escribiente se tratara.

Bien utilizada, sin embargo, considero que la lección expositiva constituye un método o, haciendo uso de la expresión empleada en el Plan de Estudios para designarla, una actividad formativa insustituible en la enseñanza de la asignatura. Y ello por cuanto que el profesor posee los conocimientos y, lo que es más importante, la perspectiva necesaria que suelen conferir los años de dedicación al estudio de una disciplina y a la práctica docente para ofrecer al alumno un *primer acercamiento –inteligente-* a cada una de las lecciones que integran el programa de la asignatura. La clave, empero, de la utilidad –y a la postre, de las bondades- de este método reside en la finalidad que se persiga con su utilización y la forma en la que se imparta la lección teórica.

Cualquiera que sea el bloque temático a estudiar –esto es, con independencia de que sea más o menos novedoso para el alumno- considero necesario efectuar una *primera aproximación* al mismo haciendo uso de la lección expositiva o clase teórica. En ella el profesor ha de ordenar y exponer la materia (1) poniendo el acento en los contenidos medulares que la integran; (2) desentrañando los conceptos y categorías que inicialmente pudieran resultar de difícil comprensión para el estudiante; y (3) ayudándole a entender la sistemática y las relaciones existentes entre todos ellos. Para ello –entiendo- *no se puede dar nada por sentado*. Hay que explicar cada concepto desde el principio; repetir cada idea hasta la saciedad; insistir hasta el hastío, si fuera necesario.

Ahora bien, esta forma de explicar concienzuda –tozuda, incluso- *en ningún caso* debe resultar *adoctrinadora*. Una vez explicados los conceptos, las categorías, las instituciones y la trabazón existente entre ellos hay que incitar al estudiante a la participación, a la autoformación, a la crítica, a la creación y defensa de sus propias

⁹ Cfr. PÉREZ LUÑO, A. E.: *Sobre el método de enseñanza...cit.*, pág. 30.

opiniones en Derecho, huyendo de todo lo que represente la simple transmisión mecánica de la información de textos o manuales que se han recomendado. Y para ello resulta útil exponer las diferentes opiniones o concepciones doctrinales que puedan tener que ver con la materia en cuestión así como las distintas posiciones jurisprudenciales que pudieran existir al respecto. Pero, esta explicación –insisto- no debe convertirse en un fin en sí mismo, al estilo de una clase donde el profesor proyecta sobre los alumnos, de un modo conclusivo y cerrado, un panorama doctrinal que no deja lugar a opciones o soluciones alternativas; ni tampoco puede utilizarse, como si de un dogma se tratara, para exponer la propia teoría del profesor, la correcta, frente a las equivocadas teorías de los demás autores¹⁰. Evitar el dogmatismo significa, aquí –lo vuelvo a repetir-, dar pie a la participación de los alumnos en clase, fomentando los debates sobre temas o aspectos concretos a los que lleve la propia explicación de la materia, y presentando las propuestas alternativas a la que pueda manejar –o defender, puesto que la toma de posición es inevitable en la explicación del Derecho- el propio profesor¹¹.

Lo que ha de perseguirse, en suma, con la lección teórica o la lección expositiva es que el estudiante, de una parte, llegue a comprender el Derecho tributario –por lo que aquí interesa, los aspectos clave de la denominada parte general de la disciplina- con independencia del hecho marcadamente contingente de cuál sea en cada caso la normativa aplicable; y, de otra parte, que se familiarice con las técnicas de interpretación y argumentación. Hay que mostrarle cómo discurrir en Derecho –Tributario, pero no sólo- y emitir juicios partiendo de ciertos datos o informaciones. Y se estará conmigo –supongo- en que es ciertamente difícil –por no decir prácticamente imposible- que los alumnos -de segundo curso, no lo olvidemos- puedan alcanzar aquel grado de comprensión de la materia y esta habilidad con la mera lectura de un manual y sin la ayuda previa del profesor¹².

Explicada la función pedagógica que, a mi juicio, puede cumplir la lección magistral –siempre y cuando reúna los requisitos a los que sintéticamente acabo de referirme-, me interesa precisar el uso concreto que de esta metodología conviene hacer en relación con los distintos bloques temáticos que integran el programa de la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario P*”. Concretamente, entiendo que dicho uso debe ser *directamente proporcional al carácter más o menos novedoso* que la materia a trabajar tenga para el estudiante:

¹⁰ Se trata, en suma, del “mandamiento” consistente en «no utilizar la cátedra para la indoctrinación» (GARZÓN VALDÉS, E.: «Diez mandamientos para la vida universitaria», *Isonomía*, núm. 9, 1998, págs. 52 y 53).

¹¹ Expresan en sus trabajos docentes esta misma opinión ZORNOZA PÉREZ, J. J.: *Proyecto docente...cit.*, pág. 279; y RUIZ ALMENDRAL, V.: *Proyecto Docente e Investigador...cit.*, págs. 249 y 250.

¹² Advierte a este respecto RUIZ ALMENDRAL que «[n]o puede olvidarse nunca que al conocimiento de las normas válidas se accede a través de códigos, colecciones legislativas y repertorios jurisprudenciales, pero el de la teoría general del Derecho y la dogmática resulta mucho más complicado, y requiere una base previa de formación en la que el profesor desempeña un papel primordial» (RUIZ ALMENDRAL, V.: *Proyecto Docente e Investigador...cit.*, págs. 250 y 251).

- Cuanto *más novedoso* sea el contenido del tema a impartir –esto es, cuantos más conceptos, categorías e instituciones *específicas* del Derecho Tributario contenga- mayor habrá de ser la utilización que se haga de esta actividad formativa. En estos casos la lección expositiva puede ocupar varias de las sesiones que integran la programación. Esta ha de ser la forma de proceder para la impartición de las Lecciones 1 a 4 (relativas al concepto y contenido del Derecho Financiero; al concepto de tributo y sus clases; a los principios constitucionales sobre el tributo; o, en fin, a la ordenación constitucional del poder tributario en nuestro país), así como de las Lecciones 7 a 9 en las que se examinan los elementos constitutivos de la estructura del tributo (hecho imponible, sujetos y elementos de cuantificación de la prestación tributaria).
- En cambio, cuanto *menos específico* del Derecho Tributario sean los contenidos a enseñar, menos necesario resulta el recurso a la lección expositiva. No quiero decir con esto que existan lecciones respecto de las que no deba impartirse lección teórica alguna. Tan sólo pretendo poner de relieve que en relación con ciertos temas de la asignatura los estudiantes cuentan con un bagaje previo: el que les proporciona haber cursado al comienzo de la titulación asignaturas tales como Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Civil o, incluso, Derecho Penal (o, al menos, la denominada parte general o introductoria de estas materias). Siendo así, la lección expositiva puede quedar circunscrita a una única sesión de la programación –o a un par de ellas- en la que se ponga el acento en las *particularidades* y *especialidades* que plantea el Derecho Tributario en relación con los aspectos a tratar. El resto del proceso de aprendizaje puede desarrollarse mediante la puesta en práctica de otras actividades tales como la lectura de jurisprudencia, la elaboración de dictámenes o comentarios jurisprudenciales o, en fin, la resolución de casos prácticos, tareas que el alumno puede acometer individualmente o de forma cooperativa contando, en todo caso, con la tutela y supervisión del profesor.

En mi opinión esta forma de proceder resulta perfectamente válida para la enseñanza-aprendizaje de: (a) las Lecciones 5 y 6 en las que se aborda el examen de las fuentes del Derecho Tributario y los problemas que lleva aparejados la aplicación de las normas tributarias (en el tiempo, en el espacio, el fraude de ley tributaria, la simulación, etc.), en relación con las cuales el alumno cuenta con conocimientos previos que, fundamentalmente, le ha proporcionado el estudio del Derecho Constitucional, el Derecho Administrativo y el Título Preliminar del Código Civil; y (b) las Lecciones 10 a 14 a través de las cuales se introduce al estudiante en el estudio de los procedimientos de aplicación de los tributos, el Derecho tributario sancionador y la revisión de actos en materia tributaria, materias que tampoco le son desconocidas habida cuenta de las nociones generales que ya tiene del procedimiento administrativo y de la parte general del Derecho Penal (en este último caso, para acometer el aprendizaje del denominado Derecho tributario sancionador).

3.2. Lecturas de jurisprudencia y elaboración de dictámenes o comentarios jurisprudenciales

Efectuado un primer acercamiento al contenido de la correspondiente lección del programa vía lección expositiva o teórica resulta necesario completar la enseñanza, bien mediante la lectura por parte del alumno de jurisprudencia y consiguiente elaboración de dictámenes o comentarios jurisprudenciales, bien mediante la resolución de casos prácticos.

Por lo que se refiere a la primera de estas actividades formativas –lectura de jurisprudencia constitucional u ordinaria, según los casos- considero que resulta imprescindible para que el alumno cuente con una *visión acabada* de los contenidos que integran las distintas lecciones del programa –especialmente, de algunas de ellas-; comprenda las *implicaciones prácticas* que tienen la inmensa mayoría de los conceptos, categorías e instituciones que son objeto de estudio; y aprenda a *aplicar solventemente los conocimientos adquiridos* en la resolución de los problemas jurídico-tributarios que puedan llegar a plantearsele.

Y es que –me limito a poner un ejemplo- difícilmente se puede llegar a entender la virtualidad, *v. gr.*, de los principios de capacidad económica o de igualdad tributaria con la mera lectura de la sistematización que del contenido y ámbito de aplicación de estos principios se recoge en cualquiera de los manuales al uso o escuchando –en el mejor de los casos, con cierta atención- la explicación teórica que a este respecto pudiera efectuar el profesor. Si no se conoce de primera mano –a través de la lectura de las correspondientes sentencias- el supuesto concreto planteado, la doctrina sentada por el Tribunal Constitucional y, fundamentalmente, la aplicación que se realiza de esta doctrina para dirimir si en el supuesto concreto examinado existió o no vulneración del art. 31.1 CE, es harto improbable que llegue a entenderse el funcionamiento de los principios recogidos en el art. 31.1 CE que, a la postre, es lo que verdaderamente interesa (tanto al docente como al estudiante).

Ahora bien, la lectura de jurisprudencia puede recomendarse para distintos fines¹³. A este respecto me interesa puntualizar que soy partidaria de proponer la lectura de pronunciamientos judiciales concretos como actividad instrumental para el desarrollo de las siguientes tareas: (a) elaboración de dictámenes; (b) realización de comentarios jurisprudenciales; y (c) resolución de casos prácticos extraídos de la realidad. Concretamente:

- Para el aprendizaje de las Lecciones 2 y 3 considero oportuno facilitar a los alumnos una selección de jurisprudencia constitucional relativa al concepto constitucional de tributo y sus clases así como a los principios materiales de justicia tributaria y reserva de ley tributaria, establecidos en el art. 31.1 y 3 CE,

¹³ La práctica de la actividad docente demuestra que no es aconsejable recomendar a los estudiantes la lectura de jurisprudencia como un fin en sí mismo, esto es, sin pedirles al mismo tiempo que apliquen la doctrina jurisprudencial examinada en la resolución de una tarea concreta. A menos que se les exija la resolución de un problema jurídico específico no suelen acometer el estudio jurisprudencial propuesto.

respectivamente. A la luz de esta recopilación jurisprudencial los estudiantes habrán de elaborar *individualmente* un Dictamen en el que se dé respuesta a los distintos problemas jurídicos –básicamente, problemas de constitucionalidad de disposiciones normativas- planteados en el correspondiente cuestionario facilitado previamente por el profesor.

Esta misma actividad formativa –examen de una selección jurisprudencial seguida de la elaboración de un dictamen- me parece idónea también para el estudio de las Lecciones 5 y 6 concernientes a las fuentes del Derecho Tributario y a los problemas que, en ocasiones, lleva aparejada la aplicación de las normas tributarias. A diferencia, empero, de la actividad propuesta en relación con las Lecciones 2 y 3, el dictamen debería realizarse en esta ocasión *cooperativamente*; en particular, haciendo uso del denominado Método *Jigsaw* de Aprendizaje Cooperativo al que posteriormente me referiré detenidamente. De esta forma, se potenciarían los denominados objetivos *de colaboración* que figuran entre las competencias a adquirir por el discente en el Plan de Estudios.

- Para la enseñanza de la Lección 4 resultaría aconsejable completar la formación teórica impartida proponiendo la elaboración *individual* de un *comentario* a algunos fundamentos jurídicos (seleccionados) de Sentencias capitales dictadas por el máximo intérprete de nuestra Constitución en relación con el poder tributario de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales. Por ejemplo, y por citar algunos de los muchos pronunciamientos que podrían resultar de interés a este respecto, podría proponerse el comentario de determinados fundamentos jurídicos de las SSTC 233/1999, de 16 de diciembre; 13/2007, de 18 de enero; 31/2010, de 28 de junio; o, en fin, 122/2012, de 5 de junio.
- Y en fin, la lectura de jurisprudencia puede resultar asimismo aconsejable para la resolución de los casos prácticos que se le plantearán a los estudiantes en relación con las Lecciones 7 a 14. En esta ocasión, y a diferencia de lo señalado anteriormente, corresponderá a los alumnos la búsqueda de la jurisprudencia –fundamentalmente, ordinaria- que pueda servirles para la resolución de los supuestos prácticos que se les proponen. Se potencia así no sólo la lectura sino también la búsqueda de pronunciamientos judiciales, una habilidad que sin duda les será de suma utilidad en el futuro en el ejercicio de su actividad profesional.

3.3. Resolución de supuestos prácticos. El denominado “Método del Caso”

Tradicionalmente, una de las carencias de la enseñanza en las Facultades de Derecho más sentida por los estudiantes y los propios docentes es la insuficiente preparación para la práctica jurídica que en ellas se proporciona, dando origen, de algún modo, a una “transmisión mutilada del conocimiento jurídico”¹⁴. Sin embargo, la inversión de la

¹⁴ Cfr. ZORNOZA PÉREZ, J. J.: *Proyecto Docente...cit.*, pág. 280; y RUIZ ALMENDRAL, V.: *Proyecto Docente e Investigador...cit.*, pág. 252.

tendencia puede traducirse en un excesivo interés por la práctica mal entendida, esto es, por un interés casi exclusivo por el conocimiento de las normas positivas y de la mecánica de su aplicación y un menosprecio por los problemas generales cuyo conocimiento resulta imprescindible para una adecuada formación jurídica, cualquiera que sea la disciplina objeto de aprendizaje.

La formalización de las llamadas clases prácticas o “*Método del Caso*” en la generalidad de las asignaturas de Derecho es una de las notas que caracterizan la práctica universitaria de los últimos años. Como han explicado quienes se han ocupado de estudiar esta técnica didáctica y las destrezas que su aplicación potencia en el alumnado, el denominado “*Método del Caso*” tiene por objeto el análisis de un suceso real con la finalidad de engarzar dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso de reflexión que dote de habilidades significativas al discente. Como método activo de aprendizaje consiste, en todo caso, en la descripción de un hecho real, que permita conocerlo, interpretarlo, crear diferentes hipótesis de trabajo, realizar un diagnóstico para llegar a la resolución del mismo, y, en ocasiones, a encontrar posibles procedimientos alternativos de solución. Esta metodología, puesta de relieve como una de las más importantes para la docencia jurídica en insignes instituciones como la Universidad de Harvard¹⁵, implica un alto grado de formación del docente que debe instruir a los estudiantes de forma que puedan ir poco a poco resolviendo casos prácticos, que obviamente demostrarán al mismo tiempo sus conocimientos sobre la materia, redundando en una formación integral del estudiante, objetivo claro de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Pues bien, de los objetivos que pretenden alcanzarse mediante la aplicación del “*Método del Caso*” me interesa poner el acento en tres de ellos. En primer lugar, el estudio de casos prácticos supone para el alumno una primera *toma de contacto con la realidad* – máxime si los casos propuestos han sido extraídos de la realidad-, imprescindible en el mundo jurídico.

En segundo lugar, contribuye a *reforzar o complementar los conocimientos* transmitidos –y supuestamente aprehendidos- en las *clases teóricas o expositivas*. Las clases prácticas son la sede adecuada para volver a incidir –por supuesto, desde la perspectiva práctica que las preside- en algunos temas, aspectos o cuestiones que resulten de difícil comprensión teórica. La práctica puede ayudar a que estas cuestiones problemáticas se resuelvan, de manera que su posterior acceso a ellas resulte ya más sencillo. Temas sobre los que en las clases teóricas no se haya podido hacer hincapié –es, v. gr., lo que de ordinario sucede en el análisis de los procedimientos tributarios- pueden ser analizados en profundidad durante el transcurso de las sesiones prácticas. Todo ello no significa, por supuesto, que las clases teóricas tengan que estar condicionadas a las clases prácticas. Éstas no puede ser ni una parte aislada de las clases teóricas ni tampoco pueden actuar al estilo de un hilo conductor de la asignatura, como si todo se supeditara

¹⁵ Entre las aportaciones más destacadas en este sentido, véase, BARNES, L. B.; CHRISTENSEN, R.; HANSEN, A. J.: *Teaching and the Case Method*, Harvard, 1994.

a su desarrollo, sino que «es la coordinación entre ambas el elemento que, en definitiva, debe presidir la docencia»¹⁶.

Finalmente, el tercero de los objetivos que habitualmente se pretende que sea cumplido por las clases prácticas es el de convertirse en un *foro de participación* del alumnado en el aula. Es éste -el de las clases prácticas- el momento más adecuado para que los estudiantes asuman un papel protagonista en el aula. Y es que, aunque no puede descartarse la posibilidad de que las clases teóricas o expositivas se desarrollen con un cierto grado de participación de los alumnos, lo cierto –lo comprobamos a diario quienes nos dedicamos a la práctica docente- es que, en ellas, los alumnos no cuentan todavía con los instrumentos necesarios para que esa participación sea efectiva. La clase práctica, planteada siempre después de que se haya llevado a cabo esa labor del profesor de suministrar los rudimentos conceptuales –siquiera mínimos-, se antoja así como el lugar adecuado para la participación. Es importante, pues, que la clase práctica sea planificada por el profesor de acuerdo con estos condicionantes; de lo contrario, terminará siendo una especie de charla o reunión de carácter informal y resultará totalmente ineficaz a efectos docentes. Entonces, el éxito a nivel formativo de las clases prácticas requiere, como se planteará a continuación, una importante labor preparatoria del profesor, además de un cierto talante abierto –esto es, no dogmático- de éste.

Concretamente la forma de proceder que sugiero para la aplicación del denominado “*Método del Caso*” sería la que paso a explicar a continuación. Efectuada la correspondiente explicación teórica de la materia a trabajar, explicación que puede abarcar una o varias sesiones de la programación docente dependiendo de que convenga realizar una mera aproximación a los conceptos, categorías e instituciones básicas que integran la correspondiente lección o una explicación más exhaustiva de los diversos contenidos de la misma, el profesor ha de construir un supuesto práctico de dificultad *media/alta* que verse sobre el *meollo* de los extremos objeto del aprendizaje. Soy partidaria de utilizar esta metodología docente para completar la formación teórica recibida por los estudiantes en relación con las Lecciones 7 a 9 (relativas al hecho imponible, sujetos y elementos de cuantificación del tributo) y 10 a 14 de la asignatura (en las que se estudian los procedimientos de aplicación de los tributos, el Derecho tributario sancionador y la revisión de actos en materia tributaria).

En particular, propongo la resolución *individual* por el estudiante de los siguientes casos prácticos elaborados por el profesor responsable de la impartición de la asignatura:

- Caso práctico 1, relativo a las Lecciones 7 y 8.
- Caso práctico 2, correspondiente a la Lección 9.
- Caso práctico 3, relativo a las Lección 10 y a la Gestión tributaria (Lección 11).
- Caso práctico 4, concerniente a la Inspección de los tributos (Lección 11).
- Caso práctico 5, relativo a la Recaudación tributaria (Lección 12).

¹⁶ Cfr. RUIZ ALMENDRAL, V.: *Proyecto Docente e Investigador...cit.*, pág. 253.

- Caso práctico 6, correspondiente al Derecho Tributario Sancionador (Lección 13).
- Caso práctico 7, relativo a la Revisión de actos en materia tributaria (Lección 14).

La *finalidad*, empero, a perseguir con la formulación y ulterior resolución de estos supuestos prácticos entiendo que ha de ser *distinta en relación con los Bloques temáticos Tercero* (Lecciones 7 a 9) y *Cuarto* (Lecciones 10 a 14). Mientras que en relación con los elementos constitutivos del tributo (Bloque Tercero) las clases prácticas han de servir a modo de *refuerzo o complemento* –de ejemplificación, incluso- de los conocimientos teóricos trabajados exhaustivamente en las clases teóricas, en relación con los procedimientos tributarios (Bloque temático Cuarto) es otro el objetivo a alcanzar con la impartición de las sesiones prácticas, a saber: que *sean los propios alumnos los que acometan el análisis detenido de los correspondientes procedimientos*. Como son pocas las sesiones con las que, de ordinario, se cuenta para adentrarse en el análisis del denominado Derecho Tributario Procedimental, conviene que sean los estudiantes –vía resolución de casos prácticos- los que acometan su estudio con una cierta profundidad, una vez que en un par de sesiones teóricas les han sido proporcionados los rudimentos o nociones básicas para el aprendizaje del correspondiente procedimiento. De esta forma, por ejemplo, podría explicarse en dos sesiones teóricas las claves del procedimiento de recaudación tributaria y que, posteriormente, sean los alumnos quienes acometan su aprendizaje a través de la resolución del correspondiente caso práctico.

Para ello es necesario que el supuesto práctico planteado sea *de cierta dificultad*. De lo contrario, los alumnos omitirán el trabajo autónomo de cuya realización se parte y se limitarán a la aplicación de las pocas nociones aprendidas durante el transcurso de las lecciones teóricas (que, lo repito una vez más, en este punto tendrían un carácter meramente *introdutorio*). Conviene, asimismo, que el docente insista en la necesidad –y premie la realización por el discente de esta labor- de que se busquen las fuentes doctrinales, legales y jurisprudenciales más idóneas para la resolución del trabajo práctico planteado haciendo uso de las diversas bases de datos jurídicas con las que cuenta la Biblioteca de la Universidad de Córdoba. Y esta es una tarea que, a mi juicio, ha de acometer el alumno de forma independiente¹⁷ (aunque ello no obsta para el docente pueda realizarle alguna indicación al respecto).

Finalmente, a la hora de resolver el caso práctico en clase, la labor del docente ha de ser, además de corregir las respuestas erróneas que se produzcan y de resolver las dudas pertinentes, intentar que los alumnos “razonen” en Derecho, y hacerles ver cuál es la

¹⁷ Aunque coincido con **RUIZ ALMENDRAL** en el planteamiento que realiza en su Proyecto Docente de las clases prácticas, no estoy de acuerdo con ella en la necesidad de indicar a los alumnos las fuentes a las que han de acudir para la resolución del caso práctico que se les plantea, pues –añade esta profesora- de lo contrario el alumno se sentirá perdido (*Proyecto Docente e Investigador...cit.*, pág. 254). En mi opinión, la búsqueda de las fuentes corresponde a los estudiantes. A lo sumo, el docente les dará unas indicaciones generales al respecto. Sólo así los estudiantes podrán ir desarrollando las habilidades necesarias que la práctica del Derecho reclama a todo profesional del mismo.

forma de aproximarse, en el futuro, a supuestos similares que puedan plantearseles. En el desarrollo de las clases prácticas tiene especial importancia el fomento de la participación del mayor número de alumnos posible, incitándoles a exponer sus propuestas, e incluso actuando de moderador en el caso de que fueran varias las alternativas que se presenten. En definitiva, el profesor ha de tener apertura de miras a la hora de seleccionar los supuestos y las fuentes de referencia, capacidad de dialogar y de entender propuestas alternativas, y de hacer ver a los alumnos la forma o formas de resolución de los problemas del Derecho Financiero y Tributario, evitando incurrir en dogmatismos que en nada favorecen –empecen, más bien- la formación de los estudiantes.

3.4. Sobre el modelo de tutorías. El provecho de la tutoría *grupal*

Pese a que entre las actividades formativas descritas en el Plan de Estudios de Graduado en Derecho figuran las denominadas tutorías individuales o en grupo reducido y se preveía que su papel se incrementaría considerablemente con la implantación del nuevo modelo de Educación Superior, que preconiza la potenciación del trabajo autónomo del estudiante supervisado por el profesor, lo cierto y verdad es que el alumnado de los nuevos Grados *motu proprio* sigue haciendo un uso de las tutorías similar –por no decir idéntico- al que realizan los estudiantes de las extintas Licenciaturas, a saber: solicitan mantener con el profesor una sesión de resolución de dudas en los días previos a la celebración del correspondiente examen de la asignatura.

Estas tutorías “de resolución dudas” son, sin duda, necesarias. Ahora bien, durante mi experiencia profesional como docente he sido siempre partidaria de organizar estas sesiones, propias de las épocas previas a los exámenes, de forma *grupal*. He convocado y animado incluso –siempre, no obstante, de forma voluntaria- a los estudiantes a que asistan a este tipo de actividad. Y es que son varias las ventajas que conlleva organizar estas tutorías, que podríamos calificar pre-exámenes, *grupalmente*: los alumnos que asisten a ellas (a) tienen la oportunidad de conocer las dudas que le han surgido a otros compañeros durante el estudio de la materia que habitualmente resultan ser también las suyas propias; (b) descubren, con frecuencia, que ciertos conceptos, categorías e instituciones que creían haber aprendido y haberlo hecho correctamente, resultaban erróneos; y, en fin, (c) se evita la reiteración en la formulación de dudas y se posibilita el tratamiento de un mayor número de cuestiones en el tiempo asignado al desarrollo de la actividad. Resultan, en suma, extremadamente útiles para recordar de forma directa y expeditiva el meollo de buena parte de los contenidos que integran el temario de la asignatura.

La descrita sucintamente es una tutoría de la que no se puede prescindir pero, a mi modo de ver, no es la tutoría *modélica*. A mi juicio, la tutoría propia de la enseñanza universitaria sería aquella consistente en una sesión de trabajo entre el profesor y un grupo reducido de alumnos, en la que éstos discuten sobre algún extremo que previamente hayan acordado y preparado.

Pese a que normalmente no se cuestiona la utilidad de estas sesiones de trabajo -bien preparadas y organizadas constituyen una herramienta valiosísima en la formación de los alumnos- rara vez se llevan a la práctica. En descargo de los que frecuentamos a diario las aulas de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Córdoba diré que no es fácil organizar este tipo de actividad teniendo en cuenta el elevado número de alumnos que a día de hoy siguen matriculándose en las diversas asignaturas que integran el Grado en Derecho; las limitaciones de espacio existentes en el Centro; la escasa disponibilidad horaria con la que cuentan los estudiantes (resulta extremadamente complejo encontrar una franja horaria en la que no reciban clases de alguna otra asignatura); y, en fin, la sobrecarga de actividades que se le proponen a los alumnos en el afán de hacer del “modelo Bolonia” una realidad.

Con todo, creo que es posible instituir estas sesiones de trabajo si el docente las planifica adecuadamente y es realista en su organización. Lo que comporta:

- (a) Organizarlas con la suficiente antelación; a ser posible, antes de que se produzcan los conocidos “picos de trabajo” –o acumulación de tareas- del alumnado que suelen preceder al final del cuatrimestre.
- (b) Circunscribir este tipo de tutorías a lecciones del programa respecto de las que los estudiantes cuenten con una formación jurídica previa o, lo que es igual, plantearlas en relación con algún bloque temático que no sea específico del Derecho Tributario (aun cuando el discente –es evidente- tenga que examinar las particularidades que a este respecto presenta el Ordenamiento tributario), lo que les permitirá trabajar con mayor facilidad de forma autónoma. Se trata – conviene aclararlo- de contribuir con esta actividad a la formación *jurídica integral* del estudiante (de potenciar su espíritu crítico, así como su capacidad para disertar, argumentar y resolver problemas jurídicos), no de que se convierta en un especialista en relación con una cuestión puntual de Derecho Tributario.
- (c) Y, en fin, plantear al discente cuestiones que por su complejidad precisen de la asistencia del profesor para su resolución (que a su vez habrá de plantearse como necesaria para superar la asignatura).

Concurriendo estas circunstancias, el resultado de estas sesiones de trabajo suele ser muy positivo para el discente (y altamente gratificante para el docente). Las actividades de este tipo que propongo –lo adelanto ya, en relación con las Lecciones 5 y 6-, en tanto que constituyen una actividad instrumental para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, se explican detenidamente en el epígrafe siguiente.

4. UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA NOVEDOSA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CIERTOS MÓDULOS TEMÁTICOS DE LA DISCIPLINA: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

4.1. Antecedentes. El Método *Jigsaw* -o Grupos *Puzzle*- de Aprendizaje Cooperativo

Ante la implantación del nuevo título de Graduado en Derecho en la Universidad de Córdoba, en el curso académico 2009/2010, coordiné la ejecución de un Proyecto de Mejora de Calidad Docente que tenía por objeto la articulación de nuevas estrategias didácticas para la impartición de las asignaturas “*Derecho Financiero y Tributario I*” y “*Derecho Financiero y Tributario II*” de acuerdo con la dinámica de enseñanza-aprendizaje propia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Con la puesta en práctica de estas nuevas técnicas –y, por lo que ahora interesa, del Método *Jigsaw* o Grupos *Puzzle*- perseguía potenciar el trabajo autónomo y, fundamentalmente, cooperativo de los alumnos en el proceso de aprendizaje de ciertos módulos temáticos del Derecho Financiero y Tributario y alcanzar, básicamente, tres objetivos: de una parte, completar la formación recibida por los estudiantes vía lección teórica o expositiva; de otra parte, erradicar las anomalías o perversiones que en los últimos tiempos se vienen produciendo cuando se propone a los alumnos el estudio y resolución grupal de un problema jurídico -en mi caso, tributario-, a saber: el “acopio” o “acarreo” acríptico de información –proveniente, de ordinario, de *webs* no especializadas- y el mero “ensamblaje” de trabajos efectuados de forma individual. Finalmente, con la implantación del Proyecto se pretendía la promoción de la motivación intrínseca por el aprendizaje, la autonomía, la responsabilidad individual o la toma de decisiones, y, en última instancia, el fomento de la interdependencia positiva, las habilidades sociales necesarias para el desarrollo del trabajo en grupo, la defensa de las propias opiniones y el manejo del “*feedback*” o retroalimentación como herramienta de refuerzo y apoyo.

La técnica *Jigsaw* fue utilizada por primera vez en 1971 en los Estados Unidos por el profesor ARONSON¹⁸ y desde entonces se han efectuado múltiples aplicaciones de la misma en la docencia universitaria tanto dentro como fuera de los Estados Unidos, especialmente, en el campo de las Ciencias Experimentales. Su aplicación, empero, a la

¹⁸ Años después documentó la experiencia en la monografía ARONSON, E.; PATNOE, S.: *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, 2ª. Ed., Addison Wesley Longman, Nueva York, 1997, considerado uno de los trabajos-clave en el estudio del denominado aprendizaje cooperativo. Asimismo explican en qué consiste el método, los objetivos que se persiguen con su implantación y las muchas ventajas que lleva aparejada su puesta en práctica en las aulas PUJOLAS, P.: «Los grupos de aprendizaje cooperativo» en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 59, 1997; JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A.: «Cooperative Learning returns to College: What evidence is there that it works?» en D. DeZURE (ed.): *Learning from Change*, Virginia, 2000; COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J.: «Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo», en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, núm. 3, 2006; o, en fin, JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.: «The Cooperative link» en *The Newsletter of the Cooperative Learning Institute*, núm. 22, Minnesota, 2007.

enseñanza de disciplinas jurídicas ha sido –al menos en nuestro país- bastante excepcional.

Sin ánimo de exhaustividad, puede afirmarse que el denominado Método *Jigsaw* es una técnica de cooperación para la resolución de conflictos que ha sido aplicada al aprendizaje con resultados muy positivos. En la técnica, también denominada del rompecabezas (o Grupos *Puzzle*), cada pieza -esto es, cada alumno- resulta esencial para la realización y comprensión de las tareas a superar. El hecho de convertir a cada alumno en esencial para la resolución del problema provoca una mayor implicación del discente y, por tanto, mejores resultados globales, constituyendo así una estrategia eficaz de aprendizaje.

El funcionamiento de la técnica es relativamente sencillo: inicialmente, los alumnos se dividen en grupos compuestos por cinco o seis estudiantes para la resolución del problema. Dentro de cada grupo se decide la parte a resolver por cada uno de ellos, por lo que cada uno de los participantes tiene una única tarea inicial y ésta es necesaria para resolver el problema en su conjunto. Una vez resuelta su parte de trabajo, cada alumno volverá al grupo y presentará un informe de su trabajo. Para un mejor desarrollo de cada una de las partes se recomienda, antes de la presentación del informe al grupo, la reunión de los alumnos por temas específicos dentro del problema. Esta puesta en común contribuye a una mejor resolución, en lo que se denominan reuniones o seminarios de “expertos”. Con la unión de los distintos informes quedaría resuelto el problema inicial. Una versión de la técnica en diez pasos podría sintetizarse de la siguiente forma¹⁹:

- 1º) Se divide el aula en grupos de cinco o seis alumnos.
- 2º) Se nombra un líder o portavoz del grupo.
- 3º) Se fracciona la lección o problema en cinco o seis partes (tantas como alumnos integren los grupos).
- 4º) Se asigna a cada estudiante el análisis de una de las partes.
- 5º) Cada estudiante examina la parte que le ha sido asignada y elabora el correspondiente informe.
- 6º) Se convocan reuniones de “expertos” (sobre la misma parte de la lección o del problema) previa a la reunión del grupo, que mejorarán los informes individuales.
- 7º) Se reúnen los grupos de trabajo iniciales.
- 8º) Se procede a la exposición de cada una de las partes por el “experto” correspondiente.
- 9º) Se efectúa la exposición del trabajo final (normalmente, a través del “líder”).

¹⁹ Reproduzco en este punto las indicaciones ofrecidas por ARONSON, E.; PATNOE, S.: *The jigsaw classroom...cit.*, pág. 234.

10º) Evaluación de cada uno de los grupos por parte del docente.

Pues bien, aplicada en el curso académico 2009/2010 la actividad formativa que sucintamente acabo de describir a la enseñanza-aprendizaje de ciertos bloques temáticos de la asignatura anual “*Derecho Financiero y Tributario I*”, que en aquel momento se impartía en cuarto curso de la Licenciatura conjunta en Derecho y Administración de Empresas, los resultados obtenidos fueron muy positivos²⁰.

En concreto, la implantación de esta estrategia didáctica²¹ facilitó notablemente el acercamiento de los discentes a la denominada Parte General del Derecho Tributario sin los prejuicios negativos generalizados que entre el alumnado suele despertar la abundancia de conceptos jurídico-técnicos específicos y novedosos que constituyen el objeto de esta asignatura. Hizo posible, asimismo, un proceso de aprendizaje *significativo* en el que el alumno fue construyendo las soluciones a las cuestiones jurídico-tributarias planteadas a partir de la formación básica con la que contaba previamente y a través de la lógica de la investigación científica.

Finalmente, además de promover la consecución de los que se conocen generalizadamente como objetivos de colaboración (la necesidad de cooperar entre compañeros, el aprendizaje entre iguales, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la capacidad de liderazgo), la ausencia de una solución preestablecida explicada por el profesor incrementó notablemente la flexibilidad, la creatividad y la autosuficiencia en la resolución por los estudiantes de las cuestiones jurídicas formuladas. Como consecuencia de todo ello se consiguió una mayor implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje, un aumento considerable de su motivación y, a la postre, una mejora significativa de los resultados académicos obtenidos en la asignatura.

Fueron estas razones las que me llevaron a repetir la experiencia en el curso académico siguiente –curso 2010/2011- y, por lo que ahora interesa, a incluir esta actividad formativa novedosa en la enseñanza-aprendizaje del Bloque temático Segundo de la asignatura respecto de la que se formula la presente propuesta didáctica.

²⁰ La secuencia de aprendizaje desarrollada suscitó el interés de los investigadores del Proyecto de Excelencia “*E-learning, Diseños de Aprendizaje y Enseñanza Universitaria. Patrones de diseño de aprendizaje*”, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y fue incluido en un repositorio de patrones de diseño de aprendizaje creado por los investigadores del proyecto, que a día de hoy está disponible en la dirección <http://prometeo.us.es/idea>.

²¹ Una descripción sucinta de la misma así como los resultados concretos obtenidos puede encontrarse en **BUENO GALLARDO, E.:** «Nuevas Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Cooperativo del Derecho Tributario (Parte General)», en el CD intitulado “*Primeras Jornadas Andaluzas de Innovación Docente Universitaria*”, editado por la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE) (Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía), diciembre 2009.

4.2. La aplicación del método en la enseñanza-aprendizaje del Bloque temático Segundo de la asignatura: *Fuentes y aplicación de las normas tributarias*

En la impartición de la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario I*” soy partidaria de aplicar el método de aprendizaje cooperativo descrito para la enseñanza-aprendizaje del Bloque temático Segundo, compuesto por las Lecciones 5 y 6, relativas a las fuentes del Derecho Tributario y a la aplicación e interpretación de las normas tributarias.

El desarrollo de esta actividad formativa habrá de comenzar con la elaboración por parte del profesor de una serie de materiales docentes en relación con cada una de las lecciones del programa respecto de la que está prevista la aplicación de la técnica (insisto: las Lecciones 5 y 6). En particular, para la enseñanza-aprendizaje *de cada lección* habrán de prepararse y ponerse a disposición de los alumnos con la suficiente antelación²²:

- a) Una *selección de jurisprudencia* –fundamentalmente constitucional, pero no sólo²³- relativa a los distintos aspectos jurídicos a examinar. De una lectura atenta de los pronunciamientos seleccionados se deberían inferir los contenidos básicos objeto del proceso de aprendizaje y, en su caso, la evolución jurisprudencial experimentada en torno a los mismos.
- b) Dos *cuestionarios* compuestos por una serie de *preguntas teórico-prácticas* facilitadoras de la interpretación de la selección de jurisprudencia, a responder por parejas de alumnos –en la forma que a continuación se indicará- y a defender en los denominados “*Seminarios de expertos*” (un total de dos por cada Lección).
- c) Y un *caso práctico final* de dificultad media/alta a resolver por todos los miembros del grupo de trabajo (mediante la elaboración del correspondiente Dictamen), integrado por diversas cuestiones jurídicas extraídas de la realidad, cuestiones que estarán *sub iudice* ante el Tribunal Constitucional o habrán sido resueltas por éste último recientemente.

Puesto el material a disposición de los alumnos y teniendo en cuenta que en el desarrollo de la dinámica de aprendizaje ha de trabajarse necesariamente *con grupos medianos* (en particular, ha de mantenerse una sesión de trabajo de una hora semanal

²² En los cursos en los que he aplicado esta técnica he venido haciendo uso del Aula Virtual de la Universidad de Córdoba -la denominada Plataforma *Moodle* de Enseñanza Virtual- para poner a disposición de los estudiantes todos los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades formativas propuestas.

²³ En relación con la Lección 5, que tiene por objeto el estudio de las fuentes del Derecho Tributario, la totalidad de los fragmentos jurisprudenciales incluidos en la selección de jurisprudencia pertenecerían a Sentencias dictadas por el Tribunal Constitucional. En cambio, en la elaboración de la recopilación de jurisprudencia correspondiente a la Lección 6 (aplicación e interpretación de las normas tributarias), conjuntamente con Sentencias del Tribunal Constitucional (las principales dictadas en materia de retroactividad de normas tributarias y su compatibilidad con el principio de seguridad jurídica), se incluirían pronunciamientos emanados de los Tribunales ordinarios en relación con la interpretación de las normas tributarias y, fundamentalmente, con el conflicto en la aplicación de la norma tributaria, la simulación y la denominada economía de opción.

con cada uno de los dos grupos medianos –a los que denominaré A₁ y A₂- que integran el gran grupo)²⁴ se procedería del siguiente modo:

1º) División del número de alumnos matriculados en la asignatura en grupos de cuatro alumnos (en lo sucesivo este grupo será identificado como “*grupo de trabajo de origen*”). De ellos dos alumnos pertenecerán al grupo mediano A₁ y otros dos al grupo mediano A₂.

2º) Fragmentación de cada lección a trabajar en dos partes.

3º) Asignación a cada pareja de alumnos perteneciente a un mismo grupo mediano el estudio de una de las dos partes que integran la lección. De esta forma, *v. gr.*, a la pareja de alumnos del grupo A₁ se le asignaría el estudio de la primera parte de la Lección 5 (la aplicación de las normas tributarias en el tiempo y en el espacio) y a la otra pareja, perteneciente al grupo A₂, el examen de la segunda parte de la citada Lección (interpretación de las normas tributarias, analogía, conflicto en la aplicación de la norma tributaria y simulación).

4º) Resolución por cada pareja de alumnos del *questionario de preguntas teórico-prácticas* relativo a la parte de la lección que le ha correspondido analizar. Para ello deberán examinar previamente la sección que en la *selección de jurisprudencia* se destina específicamente a las cuestiones sobre las que versa el cuestionario propuesto.

5º) Organización de un “*Seminario de expertos*” al que asistirán todos los alumnos que integran el grupo mediano A₁ (y, por ende, la pareja de estudiantes perteneciente a este subgrupo). En el Seminario, celebrado con la asistencia y participación del profesor, se abordará monográficamente la mitad correspondiente de la Lección; se expondrán los resultados del cuestionario resuelto por las parejas; y se mejorarán colectivamente las conclusiones alcanzadas por cada una de ellas. Se celebrarán tantos “*Seminarios de expertos*” como número de partes en las que se haya fragmentado la Lección, a saber, dos en total: uno con el grupo A₁ y otro con el grupo A₂.

6º) Reunión del grupo de trabajo de origen en la que cada “*pareja de expertos*” expone a la otra la materia que le ha correspondido analizar (esto es, la mitad de la lección correspondiente).

7º) Resolución por todos los componentes del grupo de trabajo de origen –esto es, por la pareja perteneciente al grupo A₁ y por la integrante del grupo A₂- y exposición pública a través de un portavoz designado al efecto (que será uno de los cuatro miembros del grupo) del *caso práctico final* concerniente a la totalidad de la Lección examinada. Esta resolución se efectuará a través de la elaboración de un Dictamen. Todos los grupos de trabajo (de origen) resuelven

²⁴ Esta exigencia no viene impuesta por la Técnica *Jigsaw* de Aprendizaje Cooperativo sino por las normas reguladoras de la Organización Docente en las Titulaciones de Grado, aprobadas por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Córdoba en su sesión de 26 de febrero de 2010.

el mismo caso práctico final y lo exponen a través de su portavoz en una sesión práctica que el profesor celebra con todos los alumnos (en gran grupo).

8º) Evaluación de cada uno de los grupos. Se evalúa tanto el trabajo individual desarrollado por cada miembro del grupo (evaluable a través de su intervención en el “*Seminario de expertos*” y de la resolución de los cuestionarios) como el trabajo final resultante de la cooperación entre los diversos miembros del grupo (calificable a través de la intervención del portavoz del grupo y de la presentación por escrito de la resolución del caso práctico final o Dictamen). Con esta doble evaluación se evita que se produzca lo que los psicólogos han venido calificando como efecto “*Ringlemann*” o de “*holgazanería social*” de ciertos miembros del equipo de trabajo, esto es, que mientras que unos componentes del grupo realicen la práctica totalidad de la actividad otros no desarrollen tarea alguna.

Para la resolución de los cuestionarios de preguntas teórico-prácticas y, en última instancia, para la formación de los estudiantes en la parte de la lección en la que deben especializarse puede resultar extraordinariamente útil convocar las *sesiones de tutoría grupal* a las que he hecho referencia en páginas anteriores. Durante el transcurso de las mismas los alumnos podrían plantearle al profesor -y al resto de los asistentes- las cuestiones que le hayan surgido durante el estudio así como las dificultades detectadas en la lectura, interpretación y posterior aplicación de la selección de jurisprudencia, que necesariamente han debido efectuar durante el desarrollo del trabajo autónomo.

Conviene añadir, finalmente, que la secuencia de aprendizaje expuesta habría de seguirse para acometer la enseñanza tanto de la Lección 5 como de la Lección 6 de la asignatura.

5. LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

5.1. El *doble objeto* de la evaluación: la valoración de los *conocimientos* y de las *competencias* adquiridas por el estudiante

Una vez explicadas las actividades formativas cuya implantación considero adecuada para la impartición de la asignatura, sólo me resta por comentar los sistemas de evaluación aplicables para valorar la adquisición por los estudiantes de los conocimientos y competencias que en el Plan de Estudios de la Titulación se adscriben a la asignatura.

A este respecto lo primero que hay que señalar es que, sean cuales sean los sistemas de evaluación propuestos, han de encuadrarse en el marco establecido en el Plan de Estudios y, en particular, en el epígrafe intitulado “*Los sistemas de evaluación*” (epígrafe 5.3.4). En este apartado se pone el acento en la necesidad de que el docente evalúe el denominado *proceso* de aprendizaje y no sólo el resultado final del mismo o, lo que es igual, los conocimientos adquiridos por el discente al término del correspondiente cuatrimestre: el sistema de evaluación propuesto –establece en este

sentido el Plan de Estudios- «debe comprender tanto el proceso como el resultado obtenido»²⁵.

Y es que, de conformidad con el nuevo modelo educativo de Educación Superior, el estudiante ha de adquirir no sólo los *conocimientos específicos* propios de una concreta disciplina jurídica sino también, y fundamentalmente, las *competencias o destrezas* a ella asociadas que le permitan emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía y aplicar los conocimientos obtenidos a su trabajo o vocación de una forma profesional.

En ese proceso de continuo y progresivo aprendizaje constituye «una pieza indispensable» la «evaluación de las competencias y de los contenidos»²⁶. Los conocimientos –dispone a mayor abundamiento el Plan de Estudios- se evaluarán a través del que podría calificarse como método convencional, a saber: el examen final. La adquisición de competencias, en cambio, se valorará –reza textualmente el documento- “preferentemente” a través de la “evaluación continuada”.

Ahora bien –y me interesa poner el acento en este punto habida cuenta de los muchos problemas que está generando en la práctica-, pese a que la evaluación continuada se considera el sistema *preferente* de evaluación de las competencias que el estudiante ha venido trabajando y ha debido adquirir a lo largo del cuatrimestre, no se descarta que esta adquisición pueda ser constatada a través de unas «pruebas o ejercicios que permita al profesorado evaluar la consecución de las correspondientes competencias».

Y en relación con ésta última previsión no se dispone expresamente si estas pruebas o ejercicios complementarios han de reservarse exclusivamente para la calificación de los estudiantes que formalicen segunda o ulteriores matrículas o pueden emplearse también para los alumnos en primera matrícula que por razones ajenas a su voluntad –o incluso por decisión propia- decidan no acogerse al sistema de evaluación continua (eventualidad que, como de inmediato se comprobará, recojo expresamente en los sistemas de evaluación que diseño para la impartición de la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario I*”).

En contra de esta última posibilidad –esto es, de la admisión de alumnos en primera matrícula que no sigan el sistema de evaluación continua- podría argumentarse que, a renglón seguido del inciso que vengo comentando, dispone el plan de Estudios que «se apuesta por un criterio general de evaluación para todas las asignaturas en el que *es obligado* contar con dos instrumentos, la evaluación continua y el examen final»²⁷. Probablemente, ha sido ésta la razón –y, fundamentalmente, la creencia generalizada de que la asistencia a clase del estudiante resulta preceptiva en el nuevo modelo de Educación Superior- que ha llevado a un buen número de docentes a exigir la asistencia a clase y el seguimiento del sistema de evaluación continua a todos los alumnos que formalicen primera matrícula en una asignatura y a la estipulación en las guías docentes de las distintas disciplinas que aquellos estudiantes que no se acojan a este sistema tan

²⁵ Vid. pág. 35 del Plan de Estudios de Graduado/Graduada en Derecho de la UCO.

²⁶ Vid. pág. 35 del Plan de Estudios de Graduado/Graduada en Derecho de la UCO.

²⁷ La cursiva en la cita es mía. Una vez más, pág. 35 del Plan de Estudios.

sólo podrán optar a una parte de la calificación final de la asignatura: en concreto, a la calificación máxima susceptible de ser obtenida en el examen final (de ordinario, 6 ó 7 puntos, dependiendo de que el peso de la evaluación continua en la calificación final sea de un 40 por 100 o de un 30 por 100).

A mi juicio, sin embargo, ni el Plan de Estudios de Graduado en Derecho implantado en la Universidad de Córdoba establece la evaluación continuada como sistema único e indefectible de evaluación de las competencias adquiridas por el alumno (en primera o ulteriores matrículas), ni resulta aconsejable, a la luz de las directrices que están en la base del nuevo modelo educativo, que aquel alumno que no se acoja a este sistema pueda aspirar exclusivamente a parte de la calificación final en la correspondiente asignatura.

En primer lugar, el Plan de Estudios de Graduado en Derecho ofertado por la Universidad de Córdoba *no establece la evaluación continuada como único sistema de evaluación de las competencias* adquiridas por el alumno durante el proceso de aprendizaje. Dispone, simplemente, que en todas las asignaturas «es obligado contar con dos instrumentos, la evaluación continua y el examen final». Pero esta obligación – el establecimiento de dos sistemas de evaluación complementarios- pesa *sobre el profesor* y no sobre el alumno (que es lo que de forma generalizada y, en mi opinión, erróneamente, se ha venido defendiendo)²⁸. Y es que si así fuera mal se compadecería esta previsión con la contenida en el propio Plan de Estudios unas cuantas líneas más arriba según la cual el examen final de contenidos debe completarse «*bien con la evaluación continuada o bien incluir unas pruebas o ejercicios que permita al profesorado evaluar la consecución de las correspondientes competencias*». Y, asimismo, difícilmente podría afirmarse –como se afirma también explícitamente en la primera parte del apartado destinado a “*Los sistemas de evaluación*”- que el sistema de evaluación «debe ajustarse *preferentemente*» -y, por ende, no necesariamente- «a una evaluación continuada». Defender la solución contraria conllevaría admitir pura y simplemente que el Plan de Estudios establece previsiones abiertamente contradictorias.

Por otra parte, obligar al discente a seguir un sistema de evaluación continuada que, de ordinario, comporta la asistencia periódica a las sesiones teóricas y prácticas que se impartan a lo largo del cuatrimestre imposibilitaría en la práctica la salvaguarda de algunos de los derechos que se reconocen al estudiante universitario en el RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Establece, en efecto, este reglamento que los estudiantes tienen derecho a «una atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar» [art 7.1.d)]. Pues bien, difícilmente se respetaría esta previsión si se obligara al alumno en todo caso y cualesquiera que fuesen sus circunstancias personales o familiares a acudir a clase. Asimismo, el art. 25 del citado

²⁸ El seguimiento de un sistema de evaluación continuada constituye un *derecho* para el estudiante universitario *en modo alguno una obligación*. Así se desprende, a mi modo de ver, inequívocamente del art. 7.1.h) del RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Dispone, en concreto, este precepto que los estudiantes universitarios tienen derecho a «una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje». Se estará conmigo –supongo- en que difícilmente puede colegirse de esta previsión que para superar una concreta asignatura el estudiante haya de seguir preceptivamente un sistema de evaluación continuada. De lo contrario –afirman, a mi juicio, erróneamente algunos de mis colegas- no tendrían derecho a optar al 100% de la calificación en la correspondiente asignatura.

reglamento, relativo a la evaluación de los aprendizajes del estudiante dispone, específicamente, que la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes «responderá a criterios públicos y objetivos y *tenderá hacia la evaluación continua*, entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje». Una vez más, por tanto, la evaluación continua se establece como un sistema de evaluación *preferente* para el docente pero, en modo alguno, como un sistema de evaluación al que necesariamente haya de acogerse el discente para superar las asignaturas que conforman la Titulación.

Y, en segundo lugar, no resulta aconsejable –es más, seguramente ni siquiera sería admisible a la luz de las directrices que informan el modelo educativo propio del Espacio Europeo de Educación Superior- que aquel alumno que no se acoja a la evaluación continuada pueda aspirar exclusivamente a parte de la calificación final en la correspondiente asignatura. Articular este sistema comportaría admitir que resulta posible superar una concreta asignatura sin demostrar –ni siquiera mínimamente- la consecución de las competencias a ella asociadas. Y, como fácilmente se comprenderá, esta práctica contraviene abiertamente lo estipulado en el Plan de Estudios. Se consigue así, obviamente sin pretenderlo, el efecto nocivo que se trata de evitar: que la evaluación siga siendo una mera evaluación del resultado final del aprendizaje o, lo que es igual, de los conocimientos asimilados y no de las habilidades, destrezas o competencias que el discente ha debido de adquirir como consecuencia del estudio de la asignatura²⁹.

Pues bien, partiendo de esta exégesis de las previsiones contenidas en el Plan de Estudios, se arbitran a continuación *dos* sistemas de evaluación *alternativos* aplicables a todos los estudiantes, con independencia de que estén en primera matrícula o hayan formalizado segunda o ulteriores matrículas de la asignatura “*Derecho Financiero y Tributario I*”, a saber:

- (a) Un primer sistema de evaluación para aquellos alumnos que *se acogen* al Sistema de *Evaluación Continua*.
- (b) Un segundo sistema para aquellos otros estudiantes que voluntariamente o por imposibilidad material de asistir a las clases *no se acogen* al Sistema de *Evaluación Continua* y deciden que su aprendizaje sea valorado íntegramente en un examen final en el que se evalúen los conocimientos y las competencias adquiridas.

5.2. La conveniencia de arbitrar dos sistemas de evaluación *alternativos*

²⁹ Este efecto, ciertamente, se erradicaría si el alumno hubiera de obtener una puntuación mínima en la evaluación continua para tener derecho a la ponderación de su calificación final. No obstante, esta forma de evaluar: (a) contravendría abiertamente, en ciertos casos, el derecho a la conciliación de los estudios con la vida profesional y familiar recogido –ya lo hemos visto- en el Estatuto del Estudiante Universitario; y (b) haría inviable que alumnos que, por imposibilidad material y suficientemente demostrada de asistir a clase, pudieran llegar a superar determinadas asignaturas y, en consecuencia adquirir la condición de Graduado en Derecho por la Universidad de Córdoba.

a) La evaluación de los alumnos que se acogen al denominado Sistema de Evaluación Continua (en primera o ulteriores matrículas)

Primeramente, me interesa puntualizar que puede entenderse que se acogen al Sistema de Evaluación Continua aquellos alumnos que asisten regularmente a las clases de la asignatura (tanto a las clases de gran grupo como a las impartidas en grupo mediano) y entregan puntualmente –esto es, en el día fijado- la resolución de todas las actividades formativas propuestas que han sido detalladas en páginas anteriores.

Para estos alumnos considero que el 70 por 100 de la calificación final de la asignatura debería ser la calificación obtenida en el *examen escrito* celebrado al finalizar el cuatrimestre. Vaya por delante que no soy partidaria de realizar exámenes parciales eliminatorios -comúnmente denominados “controles”- en los que el estudiante se examina periódicamente de determinadas lecciones del programa (de ordinario, tres o cuatro) y que hacen del cuatrimestre *un examen sin solución de continuidad*, lo que provoca numerosas deserciones para o con el pretexto de su preparación. Y soy contraria a la realización de estos controles, básicamente, por tres razones.

En primer lugar, porque para entender en profundidad la denominada Parte General del Derecho Tributario hace falta tener una visión *general* o *de conjunto* de los diversos aspectos que la conforman y no un conocimiento compartimentalizado, fragmentario y puntual de determinados aspectos de la disciplina que se memorizan atropelladamente para superar el correspondiente control y se olvidan a los pocos días; como «si el Derecho Financiero no fuera un todo homogéneo, como si la Universidad fuera un mercado de conocimientos que se permiten adquirir en cómodos plazos, como si se diera licencia para olvidar cada plazo vencido, cada deuda pagada»³⁰.

En segundo lugar, porque esta forma de evaluar los conocimientos adquiridos por el discente *es más propia de la enseñanza secundaria* que de la educación universitaria orientada a la formación integral del alumno o, como es nuestro caso, a la formación de juristas *integrales*, que sepan poner en relación los diversos contenidos que integran una disciplina y las diversas disciplinas que conforman la titulación para poder enfrentarse a cualquiera de las vicisitudes que les depare el ejercicio de la profesión.

Y, en tercer lugar, en fin, porque si la Facultad de Derecho es un Centro en el que se persigue formar a los alumnos e inculcar en ellos ciertas destrezas y habilidades para que concluidos sus estudios puedan acometer en las mejores condiciones la

³⁰ Cfr. AGUALLO AVILÉS, A.: *Proyecto Docente e Investigador*...cit., pág. 416. En el mismo sentido, señalaba NAVAS VÁZQUEZ: Ello no puede ser más perturbador para el desarrollo de la docencia, tanto por la forma en que afectan a la asistencia a clase en los días previos a su celebración, como por la fragmentación de la asignatura que supone, sin más finalidad ni justificación que la de ser memorizada en diversos plazos, confiriendo así una especie de bula para olvidarse de esa parte de la asignatura («Proyecto Docente y de Investigación», cit., pág. 331). Sobre este particular, véase también MARTÍN-RETORTILLO-BAQUER, L.: *A vueltas con la Universidad*, Universidad Complutense, 1990, pág. 122. Conviene puntualizar que los profesores citados se manifestaban en contra de la celebración de parciales cuando la asignatura era de carácter anual. Con mayor motivo entiendo ha de rechazarse la celebración de controles para la evaluación de una asignatura de carácter cuatrimestral como es la que ahora nos ocupa.

especialización necesaria que les conduzca al ejercicio de una profesión jurídica³¹, deficiente formación le habremos proporcionado si son incapaces de memorizar un cierto volumen de información, capacidad memorística que sin duda se les reclamará para aprobar las oposiciones que les llevarán a ocupar un puesto en la Función Pública o para superar la “evaluación de la aptitud profesional” que, a partir de la entrada en vigor de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, resultará preceptiva para el ejercicio de estas profesiones.

Justificada la conveniencia de realizar un *único* examen al finalizar el cuatrimestre en el que se evalúe el aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes, considero que este examen deberá tener el siguiente contenido:

- Un *questionario de preguntas tipo test* relativas a las Lecciones 3, 5 y 6. Mediante esta prueba se persigue constatar que los estudiantes han comprendido y asimilado correctamente los contenidos de estas lecciones mediante la lectura de las recopilaciones jurisprudenciales propuestas y la elaboración de los pertinentes dictámenes. Asimismo se pretende comprobar que el desarrollo de la técnica *Jigsaw* de Aprendizaje Cooperativo ha resultado ser una herramienta eficaz en el aprendizaje de los discentes.
- Varias *preguntas teóricas* en relación con aspectos puntuales (“*preguntas cortas*”) de las Lecciones 1, 2, 4, 7, 8, 9. A través de ellas se verificará que el estudiante ha adquirido los conocimientos básicos de Derecho Tributario sustantivo o material.
- Finalmente, se propondrá al alumno la redacción de una *exposición de síntesis* (esto es, de un “tema”) acerca de un punto central del Bloque temático Cuarto de la asignatura (Introducción al Derecho de los procedimientos tributarios) (Lecciones 10, 11, 12, 13 y 14). Con esta pregunta final se pretende que el discente demuestre que conoce –al menos, en sus aspectos básicos- el funcionamiento de los procedimientos de aplicación de los tributos; o, en su caso, que cuenta con unas nociones esenciales de Derecho Tributario Sancionador o de la revisión de actos en materia tributaria.

Por lo que se refiere al 30 por 100 restante de la calificación de la asignatura será la nota obtenida por el alumno en la realización de las actividades prácticas propuestas en el marco del *Sistema de Evaluación Continua*.

Aun cuando en el Plan de Estudios –una vez más, en el epígrafe relativo a “*Los sistemas de evaluación*”- «se recomienda que el peso mínimo de la evaluación continua» en la calificación final de la asignatura «sea del 40%»³² considero que habida cuenta del elevado número de alumnos al que ha de efectuarse el seguimiento (a todas luces muy superior al que inicialmente se tomó en consideración para plantear las dinámicas de

³¹ Al menos, esto es lo que se recoge en el Plan de Estudios de Graduado en Derecho aprobado por la Universidad de Córdoba en el apartado referente a la «*Justificación del Título: interés académico, científico y/o profesional*» (págs. 1 a 5).

³² *Cfr.* epígrafe relativo a “*Los sistemas de evaluación*” incluido en la pág. 35 del Plan de Estudios.

enseñanza-aprendizaje propias del Espacio Europeo de Educación Superior) y la dificultad que ello conlleva para valorar certeramente el trabajo y el esfuerzo desarrollado efectivamente por el discente en el proceso de aprendizaje, resulta aconsejable que el peso concedido a la evaluación continua en la evaluación final de la asignatura sea algo inferior: a mi juicio, de un 30 por 100³³.

En la valoración de la Evaluación Continua –y, en consecuencia, en la adjudicación de los tres puntos que faltan para completar la calificación final- se tomará en consideración la calidad con la que el estudiante haya realizado las siguientes tareas:

- El Dictamen elaborado individualmente en relación con las Lecciones 2 y 3 (tras el examen de la selección de jurisprudencia constitucional proporcionada por el profesor).
- El comentario jurisprudencial efectuado individualmente en relación con la Lección 4.
- La resolución (por parejas y a la luz de la selección de jurisprudencia constitucional facilitada por el profesor) de los dos cuestionarios objeto de los dos Seminarios programados en relación con las Lecciones 5 y 6 de la asignatura.
- Los dos Dictámenes elaborados grupalmente -en grupos de cuatro alumnos- en relación con las Lecciones 5 y 6. Concretamente –ya lo he señalado-, dos alumnos pertenecientes al grupo A₁ y otros dos estudiantes pertenecientes al grupo A₂ elaborarán dos dictámenes en los que se dé solución a la cuestión o cuestiones propuestas previamente por el docente.
- La resolución individual por el alumno de los casos prácticos planteados -siete, en total- en relación con las Lecciones 7 a 14 del programa.

A estos efectos se valorarán tanto los dictámenes, comentarios jurisprudenciales y resolución de casos prácticos presentados por escrito como las intervenciones orales realizadas por el estudiante durante el transcurso de las sesiones de grupo mediano.

Finalmente, para que la superación de la asignatura sea efectivamente, tal y como reclama el Plan de Estudios, el resultado de la adquisición por el alumno de los conocimientos y competencias descritos en el ficha técnica de la asignatura considero imprescindible que para aprobarla se exija la obtención de una calificación de 5 puntos sobre 10, resultantes de la media ponderada entre las puntuaciones del examen final (70

³³ A estos efectos conviene subrayar que el porcentaje del 40 por 100 estipulado en el Plan de Estudios es meramente orientativo para el docente («se recomienda», señala expresamente el documento). Ahora bien, si en cursos sucesivos se redujera el número de alumnos matriculados en el Grado en Derecho –y, en particular, en segundo curso en el que se imparte la asignatura-, sería partidaria, tal y como señala el Plan de Estudios, de que la evaluación continuada tuviera un peso del 40 por 100 en la calificación final de la asignatura.

por 100) y de la Evaluación Continua (30 por 100), siempre que la calificación conseguida en la Evaluación Continua sea, al menos, de 5 puntos sobre 10 y la obtenida en el examen final sea, como mínimo, de otros 5 puntos sobre 10.

b) La evaluación de los alumnos que *no se acogen al Sistema de Evaluación Continua (en primera o ulteriores matrículas)*

En cambio, para los alumnos que no se acogen al Sistema de Evaluación Continua entiendo que el 100 por 100 de la calificación final de la asignatura habrá de depender de la calificación obtenida en el *examen final*. Ahora bien, a diferencia de lo que sucede en los supuestos de Evaluación Continua, estos estudiantes deberían efectuar *dos pruebas escritas* al finalizar el cuatrimestre, a saber:

- El *examen escrito supra* indicado que tendría el mismo contenido (cuestionario tipo test relativo a las Lecciones 3, 5 y 6; varias preguntas cortas sobre aspectos puntuales de las Lecciones 1, 2, 4, 7, 8, 9; y, en fin, una exposición de síntesis o “tema” acerca de un punto central del Bloque temático Cuarto) y se valoraría del mismo modo -esto es, sobre 10 puntos- que en el caso de los alumnos que siguen la evaluación continua. El peso de este examen en la calificación final habría de ser, igualmente, de un 70 por 100.
- Una *prueba complementaria* –asimismo escrita- que permitiera al profesor evaluar -tal y como reclama el Plan de Estudios- la consecución de las competencias que, de ordinario, se adquieren y valoran a través del sistema de evaluación continuada. Esta prueba complementaria, que se calificaría sobre 10 puntos, consistiría:
 - En la elaboración de un dictamen sobre alguna cuestión propuesta por el docente en relación con los contenidos que son objeto de estudio en las Lecciones 3, 5 y 6.
 - En la realización de un breve comentario a un fragmento jurisprudencial (en particular, uno o varios fundamentos jurídicos de una Sentencia dictada por el Tribunal Constitucional) concerniente a alguno de los aspectos examinados en la Lección 4.
 - Y en la resolución de un caso práctico correspondiente a alguno -o algunos- de los contenidos trabajados en las Lecciones 7 a 14 de la asignatura.

El peso de esta prueba complementaria en la calificación final de la asignatura habría de ser el mismo que el de la Evaluación Continua: un 30 por 100. Por lo demás, para superar la asignatura sería conveniente establecer las mismas condiciones impuestas a los estudiantes que se acogen al Sistema de Evaluación Continua: obtener preceptivamente una calificación de 5 puntos sobre 10, resultantes de la media ponderada entre las puntuaciones del examen escrito (70 por 100) y la prueba complementaria (30 por 100), siempre que la calificación conseguida en el examen

escrito fuese, al menos, de 5 puntos sobre 10 y la obtenida en la prueba complementaria fuese también como mínimo de otros 5 puntos sobre 10.