

***En torno a la elaboración de un proyecto docente en Derecho
Financiero y Tributario: algunas reflexiones sobre
el aprendizaje de la disciplina***

1

***Teaching methodology of Commercial Law for Business
Administration students***

DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.16.22376>

Jorge Martín López

Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario

Universidad de Alicante

E-mail: jorge.martin@ua.es

Resumen

La elaboración de un proyecto docente constituye un requisito legal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios que, básicamente, pretende verificar la aptitud didáctica del profesor. Dada la indefinición normativa existente en torno a su composición, el presente artículo tiene por objeto realizar una reflexión general acerca de la noción de proyecto docente para, posteriormente, trasladarla al ámbito del Derecho Financiero y Tributario. Así, entendido el proyecto docente como la exposición de qué y cómo enseñar-aprender en relación con una determinada disciplina, se concluye la necesidad de que la propuesta didáctica se encuentre debidamente contextualizada desde una perspectiva material y curricular. Por tanto, el proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario no sólo habría de contener una revisión teórica de la disciplina sobre cuya base se fije el contenido fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también debería incluir las nuevas exigencias metodológicas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior y adecuarse a la configuración curricular de la Universidad en la que vaya a impartirse la docencia.

Palabras clave

Proyecto docente, enseñanza-aprendizaje, metodología, Espacio Europeo de Educación Superior, Derecho Financiero y Tributario.

Abstract

The elaboration of a teaching project is a legal requirement to access to university teaching bodies as it proves teaching skills of the professor. There is no clear normative definition about the teaching project, for that reason this article tackles its general concept in order to apply it later in the Tax Law context. Taking into account that the teaching project means the explanation of the teaching-learning process in regard of a specific discipline, the author considers that it is necessary that the teaching proposal is appropriately framed from a material and curricular perspective. Therefore, the teaching project in the field of Tax Law would include not only a theoretical review of the discipline –which is the basis for the teaching-learning process–, but also the new methodological requirements of the European Higher Education Area; and, furthermore, it should be in line with the curricular configuration of the University where lessons will be taught

Keywords

Teaching project, teaching-learning process, methodology, European Higher Education Area, Tax Law.

1. Planteamiento

Toda elaboración de un proyecto docente en el ámbito universitario supone abordar una cuestión preliminar, la correspondiente a su contenido y estructura, sobre la que existe una auténtica laguna normativa y que acaba integrándose, en la práctica, de forma consuetudinaria.

En efecto, tanto la Ley Orgánica de Universidades¹ como su normativa de desarrollo² únicamente establecen la necesidad de que, en los concursos para el acceso a plazas de personal docente e investigador, el candidato presente un proyecto docente, sin precisar su configuración. Por su parte, las normativas internas de las Universidades reguladoras de dichos concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios suelen reproducir este requisito sin especificaciones adicionales.

Ante esta vaguedad normativa, parece apropiado incidir en la noción de proyecto docente en la esfera de la educación superior, intentando pergeñar, de acuerdo con las últimas tendencias, su contenido y estructura. Expresado sin mayores ambages, la redacción de un proyecto docente relativo a cualquier disciplina –y, por ende, también en Derecho Financiero y Tributario– requiere, como presupuesto necesario, concretar previamente qué debe comprender aquél y cómo ha de articularse.

2. Noción, contenido y estructura del proyecto docente: ideas generales

A grandes rasgos, por proyecto docente puede entenderse aquella propuesta didáctica personal del profesor universitario en relación con una concreta disciplina y en el seno de un determinado contexto institucional y curricular.

Así pues, el proyecto docente es un requisito normativo que obliga a responder a dos interrogantes fundamentales: qué enseñar-aprender y cómo hacerlo. La primera cuestión alude básicamente al contenido de la disciplina, mientras que la segunda hace referencia a la metodología docente.

¹ Artículo 62 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

² Artículo 7 del Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos para el acceso a cuerpos docentes universitarios.

El proyecto docente debe incluir, en primer lugar, una revisión de la disciplina que abarque su génesis, evolución histórica y, sobre todo, estado actual, al objeto de fijar el contenido fundamental sobre el que ha de proyectarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. La pregunta qué enseñar-aprender en una determinada disciplina no puede contestarse adecuadamente sin una previa fundamentación teórica que ofrezca, además, una visión panorámica de los principales retos o encrucijadas ante los que se encuentra, partiendo de su construcción dogmática y culminando con la delimitación de su ámbito actual de conocimiento científico.

En segundo lugar, una vez concretado qué enseñar-aprender, el proyecto docente debe abordar cómo hacerlo, exponiéndose la metodología a emplear para que el alumno logre comprender y asimilar la materia. La forma de aprendizaje ostenta una importancia crucial en el diseño de la docencia, al constituir el cauce a través del cual se pretenden alcanzar los objetivos formativos.

A mayor abundamiento, todo proyecto docente requiere una apropiada contextualización institucional y curricular, ya que su contenido y metodología se hallan directamente condicionados, de un lado, por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y, de otro lado, por los planes de estudio vigentes en la Universidad en la que se haya de impartir la docencia. Se hace imprescindible, por ende, incardinar el proyecto docente dentro del enclave académico para el que específicamente se confecciona, sin que aquél pueda quedar desligado de éste último.

De este modo, la noción de proyecto docente supera a la de simple memoria. No consiste sólo en un ejercicio teórico-dogmático en el que únicamente prime la demostración del dominio de un determinado campo científico, sino que debe exponerse, sobre la base de ese profundo conocimiento de la materia, qué y cómo se va a enseñar-aprender la disciplina dentro de un contexto académico determinado.

En consecuencia, el proyecto docente supone una propuesta propia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que atienda al marco jurídico, institucional y curricular en el que haya de insertarse. Obviamente, deberá prevalecer la vertiente didáctica, destacándose tanto los aspectos científicos más relevantes y acordes al perfil

para el que se forma a los alumnos, como los procedimientos para promover y conseguir un aprendizaje significativo.

En este sentido, la propuesta docente, previamente contextualizada, habrá de abordar cuatro facetas fundamentales: objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación. Elementos todos ellos que, lejos de constituir compartimentos estancos, se encuentran íntimamente relacionados, debiendo lograrse una conjunción lógica y sistemática de los mismos.

En cuanto a los objetivos, resulta imprescindible exponer en el proyecto docente los fines a los que se dirige el plan de enseñanza-aprendizaje. Su fijación supone una tarea de reflexión y concreción, no sólo de lo que quiere hacerse, sino sobre todo de adónde se pretende llegar. Se trata de acotar los resultados que se pretenden obtener a través de la docencia, siempre en coherencia con los planes de estudio en que aquélla se enmarque.

Por su parte, los contenidos representan la concreción sustantiva de los objetivos preestablecidos, por lo que el proyecto docente ha de recoger la materia objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, debidamente secuenciada y temporalizada. Ello implica definir en el proyecto los contenidos a impartir y pergeñar su programación, jalonando las distintas fases o etapas de que constará la docencia.

De otro lado, resulta imprescindible tratar la metodología docente, analizándose aquellas estrategias, técnicas y herramientas que se estimen más adecuadas para el aprendizaje de los contenidos establecidos y, por tanto, la consecución de los objetivos señalados. Metodología que no puede permanecer al margen del nuevo escenario resultante del Espacio Europeo de Educación Superior y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Por último, el proyecto docente debe recoger el sistema de evaluación, explicitando y justificando los instrumentos establecidos para valorar tanto el proceso de formación como el nivel de aprendizaje de los alumnos. Por ello, hay que concretar los criterios de evaluación, los cuales deberán estar directamente orientados a verificar que el alumno haya alcanzado los objetivos previstos.

En suma, la estructura del proyecto docente puede reconducirse a tres grandes apartados: primero, una aproximación a la fundamentación teórica de la disciplina, a modo de pilar sobre el que apoyar la delimitación de los contenidos a impartir; segundo, la contextualización normativa, institucional y curricular de la propuesta docente, haciendo referencia sobre todo al marco académico en el que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, tercera, la propuesta docente personalizada de la disciplina, explicitando los objetivos, los contenidos y programas, la metodología y el sistema de evaluación. De manera que el proyecto docente acabe suponiendo una opción didáctica propia que refleje, en última instancia, una visión personal de la disciplina (RUIZ, 2007, 129 y 130).

3. El proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario

3.1. Revisión disciplinar

Proyectando las ideas expuestas *supra* al ámbito del Derecho Financiero y Tributario, el proyecto docente debe partir de la contextualización teórica de la disciplina, analizándose su concepto y contenido como premisa necesaria para circunscribir aquello que va a constituir el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta fundamentación disciplinar es, sobre todo, una descripción reflexiva acerca de la materia a enseñar por el docente y a aprender por el alumno.

El proyecto docente ha de iniciarse con la exposición de las líneas maestras del Derecho Financiero y Tributario desde una óptica conceptual, sustantiva y metodológica. Lo que conlleva partir del origen y evolución histórica de la disciplina para llegar a su situación actual, delimitando el contenido de la materia sobre el que, posteriormente, ha de recaer la propuesta didáctica (SOLER, 2002, 58). Procede, pues, recorrer el *iter* de la construcción dogmática del Derecho Financiero y Tributario, como paso previo para efectuar una aproximación válida a la configuración presente de la disciplina. Este último extremo deviene crucial, ya que el proyecto docente tiene que presentar un vínculo directo y actualizado entre materia y docencia, articulándose los contenidos que, debidamente estructurados y programados, vayan a impartirse.

A través de este marco teórico de la disciplina se busca fijar las bases sustantivas del proyecto docente, concretando la materia constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje e intentando solventar dos de las cuestiones básicas que plantea la docencia de cualquier disciplina y, en particular, del Derecho Financiero y Tributario (PALAO, 1983, 493; RAMALLO, 1997, 17): primera, por qué enseñar Derecho Financiero y Tributario, lo que requiere exponer las razones que explican tanto su autonomía científica y didáctica (ZORNOZA, 2011, 31), como su importancia en la formación integral del futuro jurista (SAINZ DE BUJANDA, 1973, 125 y 126; FERREIRO, 1987, 120 y 121); y, segunda, qué enseñar en Derecho Financiero y Tributario, aspecto este que alude tanto al concepto como al contenido de la disciplina y cuya determinación ha de servir como quicio sobre el que apoyar la elaboración de la propuesta didáctica propia (MARTÍN DELGADO, 1995, 325).

La finalidad de este encuadramiento teórico del Derecho Financiero y Tributario responde a la necesidad de que, en el proyecto docente, no sólo se establezca el objeto de la enseñanza-aprendizaje de la disciplina, sino que también se organice y sistematice su contenido. Se exige una previa delimitación conceptual de la materia y, por tanto, de qué es aquello que va a enseñarse y aprenderse.

En definitiva, la redacción de un proyecto docente debe cimentarse sobre una contextualización teórica de la disciplina, plenamente actualizada, que sustente los elementos materiales de la propuesta didáctica contenida en aquél. Se trata de pergeñar el concepto y contenido presentes del Derecho Financiero y Tributario, partiéndose para ello del proceso de construcción dogmática que, en última instancia, posibilita afirmar la autonomía científica y didáctica, hoy absolutamente consolidadas, de dicha disciplina (GRAU, 2006, 54).

3.2. Marco normativo, institucional y curricular: especial referencia a las nuevas metodologías docentes derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior

Una vez efectuada la revisión teórica de la disciplina, el proyecto docente debe hacer referencia al cuadro normativo en que vaya a desarrollarse. Indudablemente, las decisiones en torno a qué y cómo enseñar-aprender en el ámbito del Derecho Financiero

y Tributario han de ajustarse a la normativa sobre educación universitaria, la cual es, por otra parte, consecuencia directa del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

A nadie escapa que el régimen jurídico de la educación universitaria previsto en la actualidad por el ordenamiento español es fruto de la profunda reformulación que se ha realizado de aquella a nivel europeo. El Espacio Europeo de Educación Superior supone una verdadera reordenación del sistema universitario en su conjunto, ya que lleva implícito un cierto replanteamiento de la Universidad en sí misma, haciendo emerger cuestiones tan relevantes como su auténtica función en la sociedad, los objetivos a alcanzar a través de la educación universitaria o los roles que docente y discente deben asumir en ella (MARTÍNEZ, CIBANAL y PÉREZ, 2010, 101).

Por tanto, deviene obligado insertar la propuesta didáctica en este nuevo contexto, puesto que el mismo repercute significativamente en qué y para qué enseñar-aprender Derecho Financiero y Tributario e, incluso, en cómo hacerlo. En este último orden de cosas, cabe destacar el cambio metodológico impulsado en la educación universitaria, al potenciarse un modelo de aprendizaje basado fundamentalmente en el alumno, en detrimento del tradicional sistema de enseñanza construido sobre la figura del profesor.

Y es que el Espacio Europeo de Educación Superior implica una canalización de los estudios universitarios hacia un aprendizaje significativo focalizado en la adquisición, no sólo de conocimientos, sino más bien de una serie de competencias que permitan al alumno, entre otros extremos, un mejor acceso al mercado laboral. Este nuevo escenario conlleva relevantes cambios en lo que concierne a la finalidad, objeto, método y evaluación en la educación universitaria.

Así, se busca una mayor aproximación de la Universidad a la sociedad, entendiendo que aquella debe ofrecer una formación más acorde a las exigencias reales del mercado de trabajo. De manera que, sin soslayar la dimensión humanista de las instituciones universitarias, éstas han de tender hacia el diseño de estudios más *profesionalizantes* que doten al alumno de las herramientas precisas para afrontar con garantías, una vez fuera de las aulas, la incorporación al mundo laboral. Ya no se insiste únicamente en proporcionar un conjunto de conocimientos, sino más bien en que el alumno adquiera-

ra las competencias necesarias para saber desenvolverse en su futura actividad profesional.

Esta redefinición de los estudios universitarios lleva aparejada, a su vez, una modificación metodológica de gran calado que acaba plasmándose, a grandes rasgos, en el tránsito de un sistema de enseñanza basado prioritariamente en el papel del profesor – como transmisor de contenidos– a otro estribado en el aprendizaje del alumno. Puesto que ahora no se pretende fomentar tanto la mera acumulación de conocimientos teóricos –saber–, cuanto la capacidad del estudiante para adquirirlos y poder aplicarlos en la práctica –aprender a saber y saber hacer–, se produce un giro en la educación superior hacia el acogimiento de unas actividades formativas más centradas en el propio alumno.

Los titulados universitarios tienen que mostrar, además de un conocimiento profundo de los correspondientes contenidos, determinadas competencias fundamentales para el desarrollo de su ulterior carrera profesional: actitud crítica, capacidad de razonamiento y argumentación, trabajo en equipo, etc. Ello requiere una metodología docente un tanto distinta a la empleada hasta el momento: su eje se desplaza desde la lección magistral –lo que no significa, en modo alguno, su eliminación– hacia esquemas más activos, dinámicos y prácticos.

Si se persigue que los estudiantes universitarios puedan acabar aplicando los conocimientos obtenidos y enfrentarse con expectativas de éxito a las cuestiones que se le planteen en la práctica, resulta forzoso efectuar una revisión de los instrumentos docentes a utilizar en la educación superior. Han de potenciarse métodos alternativos en aras de conseguir un aprendizaje autónomo por parte del alumno, basado fundamentalmente en competencias y lo más cercano posible a la realidad.

En este sentido, el proyecto docente debe hacer referencia a esas nuevas metodologías docentes, así como también a las tecnologías de la información y comunicación, conteniendo una reflexión crítica sobre su papel en el escenario actual de la educación superior. Y ello a modo de base para nuestra concreta propuesta didáctica, donde ya se desarrollarán, de forma pormenorizada, aquellas herramientas o recursos que, a nuestro juicio, más se ajusten a la clase de docencia que se pretenda impartir.

Es decir, más que centrarse en su mera descripción, esta parte del proyecto docente tendría que ahondar en la proyección de esas nuevas técnicas al ámbito de la propia disciplina, valorando su idoneidad y eficacia para el aprendizaje de la materia. En nuestro caso, se trataría de abordar, en este primer estadio, cómo implementar en la docencia del Derecho Financiero y Tributario, con carácter general, las exigencias metodológicas resultantes del Espacio Europeo de Educación Superior para posteriormente, al elaborar la propuesta didáctica personal, incidir en los métodos docentes específicos que vayan a emplearse.

A modo de ejemplo, cabría valorar la potencialidad del método del caso³ y del aprendizaje basado en problemas⁴ en la docencia del Derecho Financiero y Tributario, lo que conlleva la necesidad de estudiar qué rol pueden o deben desempeñar en la misma. Esto es, en el proyecto docente no sólo se describiría en qué consisten tales técnicas, sino que también se analizarían su aptitud y utilidad para la formación jurídico-financiera del alumno.

Asimismo, habría que pronunciarse sobre cómo favorecer el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo en la esfera de nuestra disciplina. En este sentido, podría examinarse, entre otros extremos, el posible empleo del póster o del puzle de Aronson como herramientas colaborativas que, en definitiva, coadyuven a una mejor comprensión de la materia.

Toda esta reformulación de fines y metodologías en el marco de la educación superior afecta, igualmente, a los sistemas de evaluación, debiendo acomodarse a ese nuevo modelo: no procede valorar sólo conocimientos, sino también –o más bien– com-

³ La dinámica del método del caso puede reconducirse a tres fases fundamentales. En la primera de ellas el profesor plantea a los alumnos un supuesto concreto, indicándoles las principales cuestiones prácticas planteadas y orientándoles acerca de los pasos a seguir –utilización de materiales, selección de información, etc.– para dar respuesta a las mismas. El segundo estadio comprende el grueso del trabajo efectuado por el alumno, de índole individual o grupal, en orden a la resolución del supuesto práctico descrito. Finalmente, el alumno expone ante el profesor los resultados de su actividad lógico-deductiva, proponiendo soluciones –que pueden abarcar desde datos concretos y verificables hasta formulaciones de valor general– e intentando enlazar, en su argumentación, la teoría con la práctica (AA.VV., 2008a, 8).

⁴ El aprendizaje basado en problemas persigue no tanto la aplicación de conocimientos previamente adquiridos a la solución de casos prácticos, cuanto su aprehensión a través del planteamiento de una hipótesis de trabajo. Generalmente, dentro del formato educativo estándar, el profesor explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad aplicativa de dichos contenidos. En cambio, el aprendizaje basado en problemas se configura como el medio por el cual los estudiantes obtienen de forma autónoma y cooperativa tales conocimientos, al constituir éstos una condición necesaria para la propia solución del supuesto formulado (AA.VV., 2008b, 4).

petencias. Por consiguiente, los mecanismos de control no pueden circunscribirse a las tradicionales pruebas de contenidos, convirtiéndose la evaluación continua en la herramienta más apropiada para calibrar si el aprendizaje del estudiante resulta apto para la consecución de los objetivos formativos preestablecidos.

Además, el proyecto también debe ajustarse a la estructura académica de la Universidad en la que vaya a impartirse la docencia. En consecuencia, la propuesta didáctica ha de subsumirse en un medio institucional y curricular determinado: se trata no sólo de exponer qué y cómo enseñar-aprender Derecho Financiero y Tributario, sino de hacerlo en el contexto de una Universidad específica, teniendo en cuenta las titulaciones oficiales en las que se imparta la disciplina y sus correspondientes planes de estudio.

El marco académico en el que se encuadra la docencia se erige en una pieza básica para el diseño final del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a su carácter condicionante de los objetivos, contenidos y metodologías docentes. La formulación de una propuesta didáctica en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario queda condicionada, en buena medida, por el lugar que ocupa la disciplina en las distintas enseñanzas oficiales en las que tenga cabida, habiendo de atenderse a la conformación de las diferentes asignaturas recogidas en el plan de estudios de cada titulación.

3.3. Propuesta didáctica propia en Derecho Financiero y Tributario: aprendizaje y formación de juristas

Tras la oportuna contextualización disciplinar, normativa, institucional y curricular del proyecto docente, su última parte debe recoger la propuesta didáctica personal, es decir, el plan de enseñanza-aprendizaje propio de la materia, dentro del margen que permita la configuración de los planes de estudio de la correspondiente Universidad. Normalmente, dicha propuesta habrá de estar referida a la docencia de la disciplina en el seno de una concreta titulación, dadas las sensibles diferencias que pueden existir en su impartición en las distintas titulaciones en las que esté presente el área de conocimiento en cuestión.

En este sentido, circunscribiendo la docencia del Derecho Financiero y Tributario al Grado en Derecho, se trataría de concretar qué y cómo formar en esta disciplina a

futuros juristas, pergeñando las líneas generales de una docencia acorde con los postulados del Espacio Europeo de Educación Superior. Algunos de los aspectos fundamentales de dicha docencia se hallarán predeterminados por su propia conformación curricular, pero aún quedará espacio, en el seno de dicho marco, para que el profesor confeccione un plan docente cuya implementación acabará perfilando la enseñanza y aprendizaje reales de la disciplina.

Por ello, la propuesta didáctica personal deberá, en primer lugar, definir claramente los objetivos a lograr; en segundo lugar, organizar los contenidos; tercero, seleccionar la metodología; y, cuarto, determinar los criterios e instrumentos de evaluación. Dicho de manera más breve, procede delimitar para qué, qué y cómo enseñar y aprender Derecho Financiero y Tributario e, igualmente, qué y cómo evaluar.

3.3.1. Objetivos

Identificados los objetivos con los fines a cuya consecución se dirige el proceso docente, su establecimiento presupone una labor reflexiva acerca de lo que se pretende que el alumno aprenda. Se requiere, pues, predeterminar los resultados a que habría de llevar el *iter* formativo.

En primer lugar, los objetivos se sitúan en un nivel de especificación superior al de las competencias: éstas últimas hacen referencia al conjunto de la titulación y delinean el tipo de profesional que se busca formar, mientras que aquellos son más concretos y están relacionados directamente con el contenido propio de la disciplina. En segundo lugar, los objetivos han de formularse en términos no sólo de adquisición de conocimientos, sino también de obtención por el estudiante de una serie de habilidades, destrezas o aptitudes que le capaciten para ejercer, en el futuro, una profesión vinculada a la materia. En tercer lugar, dichos objetivos tienen que ser claros, precisos, comprensibles y fácilmente evaluables, permitiendo a los alumnos conocer lo que se espera de ellos. Por último, no cabe ignorar que los objetivos condicionan plenamente el contenido, la metodología y el sistema de evaluación: en este caso, para qué enseñar-aprender Derecho Financiero y Tributario afecta a qué y cómo enseñar-aprender e, incluso, al modo de evaluar.

En nuestra opinión, los objetivos de aprendizaje que, con carácter general, deben alcanzarse en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario pueden reconducirse al manejo de las herramientas conceptuales y funcionales necesarias para enfrentarse a la interpretación y aplicación del ordenamiento financiero. Lo que interesa es poner a los alumnos en condiciones de conocer, comprender y aplicar correctamente este sector normativo, ayudándoles a descubrir su lógica interna y entender los mecanismos de que se sirven los poderes públicos para recabar los ingresos y realizar los gastos precisos para la satisfacción de las necesidades públicas (GONZÁLEZ, 2000, 54).

Se trata de que los estudiantes adquieran una amplia formación jurídico-financiera que, lejos de la mera amalgama de conceptos, responda a las exigencias reales de la tarea del jurista en esta materia. Debe procurarse que los alumnos sepan utilizar las categorías básicas del Derecho Financiero y Tributario, como base sólida para poder desenvolverse con solvencia, en el futuro, en este campo específico. El egresado deberá afrontar problemas relacionados con el fenómeno financiero, por lo que necesita conocer su ordenamiento, comprendiendo, interpretando y siendo capaz de aplicar las normas que lo componen: sólo así podrá ejercer, ulteriormente, una actividad profesional con plenas garantías (GARCÍA DE LA MORA, 1999, 763).

Los objetivos se focalizan, pues, en que los estudiantes dominen, desde una óptica teórico-práctica, la parte general y especial de la disciplina, adquiriendo la formación jurídico-financiera que exige el desempeño de la labor del jurista. Formación esta que debe elevarse sobre la simple acumulación de contenidos y centrarse en su dimensión funcional, facultando al alumno para hallar soluciones concretas a los problemas jurídicos suscitados en este ámbito. No se busca la simple memorización de las instituciones del Derecho Financiero y Tributario, sino más bien, por un lado, la comprensión de las razones de su configuración jurídica —es decir, por qué se presentan de ese modo y para qué sirven—; y, de otro lado, la correcta utilización de las mismas en su proyección práctica.

Creemos necesario el logro de un adecuado equilibrio entre teoría y praxis o, dicho de otro modo, entre conocimiento y aplicación. Y ello porque ésta requiere ineluctablemente de aquél, puesto que de la cultura jurídico-financiera adquirida por el alumno va a depender su desenvolvimiento en una realidad normativa absolutamente cam-

biente. Habría que profesionalizar al alumno sin descuidar su formación integral en la materia, la cual pasa necesariamente por el estudio de las figuras clave del Derecho Financiero y Tributario, si bien desde una perspectiva que huya de la memorización para acabar descansando en la interiorización y en la funcionalidad de los conceptos y contenidos (ZORNOZA, 2011, 31).

En conclusión, el objetivo último que, a nuestro juicio, debe predicarse del proceso de enseñanza-aprendizaje en la esfera del Derecho Financiero y Tributario es la formación de auténticos juristas que entiendan y sepan emplear los elementos nucleares del sistema jurídico-financiero. Lo que implica dotar a los estudiantes de un conjunto de esquemas cognoscitivos y ejecutivos que les permita operar con garantías en esta parcela del ordenamiento (PALAO, 2002, 134).

3.3.2. Contenidos

Una vez pergeñados los objetivos, éstos han de concretarse en unos contenidos determinados, recogiendo en la propuesta didáctica la materia constitutiva de la docencia. Resulta imprescindible, pues, explicitar los aspectos fundamentales de la disciplina susceptibles de aprendizaje por los alumnos. El proyecto docente deberá delimitar y desarrollar los contenidos en un temario propio, entendido como sistema de distribución de la materia, haciendo referencia a las diversas lecciones en que se vertebra y detallándose aquellos elementos que vayan a ser objeto de tratamiento.

En relación con el contenido del Derecho Financiero y Tributario, únicamente quisiéramos destacar en esta sede que el desarrollo de sus dos grandes partes, el ingreso y el gasto públicos, ha sido ciertamente asimétrico, al haber prevalecido la construcción dogmática del primero frente a la del segundo, reflejándose también ese desequilibrio en el ámbito docente. En este punto, estimamos que la docencia de la disciplina debería tender hacia una mayor igualación de ambas parcelas, ya que en la actualidad la obtención de recursos públicos presenta la misma relevancia jurídica que su asignación.

Y es que nada parece obstar al reconocimiento de un auténtico Derecho de los Gastos Públicos (BAYONA DE PEROGORDO, 1991), como rama con sustantividad propia y diferenciada del Derecho Presupuestario, reguladora del lado pasivo de la

Hacienda Pública. El gasto público presenta un alcance que no se agota en la figura del presupuesto y que englobaría desde la delimitación de las diferentes necesidades públicas, hasta el establecimiento de los procedimientos para la aplicación de los fondos públicos a su efectiva cobertura. Porque al Derecho Financiero no sólo le interesa qué, cuánto y cómo ingresar, sino también qué, cuánto y cómo gastar e, incluso, en qué hacerlo.

Parece conveniente reivindicar la enseñanza de ese Derecho de los Gastos Públicos, cuya ordenación material y formal trasciende del ámbito meramente presupuestario. Insistimos en que el Derecho Presupuestario no absorbe la regulación del gasto público, puesto que se limita a la regulación del crédito presupuestario, en tanto habilitación de fondos realizada por el poder legislativo durante un período de tiempo concreto. Derecho Presupuestario no equivale, pues, a Derecho de los Gastos Públicos, ya que éste último trata el gasto público en todas sus dimensiones jurídicas, desde las circunstancias que lo generan hasta su satisfacción material mediante la salida de fondos públicos.

Más concretamente, el gasto público debería ser objeto de tratamiento desde una triple óptica: primera, como instituto jurídico a cuyo través se manifiestan las diversas necesidades públicas a satisfacer; segunda, como el conjunto de relaciones jurídicas de las que se derivan obligaciones de pago para los entes públicos –y, en consecuencia, la asunción de una posición deudora por su parte–; y, tercera, como flujos monetarios que suponen una salida de fondos de las arcas públicas. Dicho en otros términos, el Derecho de los Gastos Públicos parte de las necesidades públicas, pasando por las obligaciones económicas que genera su satisfacción y llegando, en definitiva, a la entrega de las oportunas cantidades para saldar las diferentes deudas contraídas.

Por tanto, el análisis jurídico-financiero del gasto público hunde sus raíces en las distintas necesidades colectivas que, por mandato constitucional, deben atender los poderes públicos, comprendiendo todos los aspectos normativos relativos a su determinación y satisfacción. El Derecho de los Gastos Públicos estriba en el ejercicio de la función financiera de gasto, es decir, en aquella actividad llevada a cabo por el sector público que engloba, desde la delimitación de las diferentes necesidades públicas, hasta el establecimiento de los procedimientos o cauces necesarios para la efectiva aplicación de los fondos públicos a su cobertura.

En suma, en la actividad financiera de los entes públicos, auténtico objeto del Derecho Financiero, los conceptos de ingreso, gasto y necesidad pública aparecen indisolublemente unidos: se ingresa para poder gastar y se gasta para satisfacer las diversas necesidades demandadas por la colectividad, con plena sujeción al ordenamiento jurídico. Así pues, la sustantividad y relevancia del gasto público se erigen en factores justificativos de una mayor atención, en la docencia del Derecho Financiero, a su régimen jurídico.

3.3.3. Metodología

Después de concretar los objetivos y contenidos, el proyecto docente ha de resolver la cuestión metodológica, exponiéndose aquellas estrategias y técnicas que se estiman más apropiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de precisar cómo va a impartirse la disciplina del Derecho Financiero y Tributario, delimitando aquellas actividades que nos permitan conseguir las metas anteriormente definidas.

En la actualidad, tal como se expuso anteriormente, resulta imprescindible utilizar una metodología docente tendente al aprendizaje autónomo y significativo. Así, se busca superar la clase magistral de corte tradicional, en la cual el profesor deviene un mero transmisor de conocimientos y el alumno asume el papel de receptor pasivo de los mismos (ZORNOZA, 2011, 39). Hay que abandonar su conformación como un monólogo unidireccional en el que los alumnos se limiten a recopilar las enseñanzas que el profesor transmite oralmente, puesto que carece de todo valor formativo al anular, casi por completo, cualquier ejercicio intelectual por parte de aquellos (CAPELLA, 1995, 26).

Deviene indispensable reconfigurar la lección magistral, lo que en ningún caso significa negar su utilidad como instrumento metodológico ni rechazar su utilización en las sesiones presenciales. Ahora bien, dicha técnica no puede reducirse a una simple exposición de conocimientos teóricos efectuada por el profesor, sino que en ella se han de integrar otras actividades orientadas hacia una mayor participación del alumno (PALAO, 1995, 323). Y ello porque la adquisición de dicho conocimiento teórico puede y

debe alcanzarse a través del empleo de metodologías más innovadoras (CUBERO, 2009, 8).

De este modo, la clásica lección magistral podría derivarse en una suerte de seminario abierto, donde la parte teórica de la asignatura se aborde desde una óptica interactiva y cooperativa, convirtiendo al alumno en el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún, se trataría de involucrarle sustancialmente en el desarrollo de las clases, de modo que la consecución de los objetivos formativos fijados descansase sobre su propio trabajo, ya sea éste de naturaleza individual o grupal.

A tales efectos, los alumnos prepararían la materia fuera del horario lectivo, de acuerdo con las indicaciones y materiales previamente suministrados por el profesor. Con ello, además de fomentarse el aprendizaje autónomo y el pensamiento lógico, se evitaría que las sesiones presenciales aboquen en una infructuosa divulgación de conocimientos por parte del docente. Al hacer que el alumno se enfrente a la materia con anterioridad al desarrollo de la clase, ésta puede transformarse en una especie de seminario abierto donde abordar los puntos nucleares o elementos más controvertidos del tema (FINKEL, 2008, 79).

De este modo, se parte del estudio previo del alumno para superar las lecciones magistrales expositivas y transformar el aula en un foro de discusión a través del cual se alcance un aprendizaje sustantivo y duradero. La clase presencial serviría para aclarar las partes de la materia que no se hayan comprendido, mediante la formulación de preguntas o el planteamiento de cuestiones que podrán ser resueltas tanto por el profesor como por el resto de los alumnos, cultivándose un clima de trabajo colaborativo. Esto promueve una actitud activa del alumno en el *iter* docente, propiciando la consecución de otras habilidades y destrezas alejadas de la simple acumulación de conocimientos (BAIN, 2007, 58 y 59).

En definitiva, la metodología docente ha de encaminarse al logro de un aprendizaje, en primer lugar, autónomo, ya que el alumno cobra conciencia de la posibilidad de aprender por sí mismo; en segundo lugar, duradero y representativo, no anclado en la mera memorización o retención de conocimientos; en tercer lugar, competencial, al potenciarse la adquisición de actitudes, habilidades y destrezas como razonar, argumentar

o discutir en términos jurídicos; y, en cuarto lugar, colaborativo, estimulándose tanto las relaciones interpersonales como las aptitudes sociales requeridas para el ulterior ejercicio de su actividad profesional (PEÑUELAS, 2009, 64-66).

En cuanto a las sesiones prácticas, se busca acercar al alumno a la realidad jurídica en la que se inserta el Derecho Financiero y Tributario. La enseñanza de la disciplina no puede apartarse de aquélla, siendo imprescindible en el proceso de aprendizaje el planteamiento y resolución de casos prácticos que anticipen o simulen los escenarios a los cuales habrán de enfrentarse los futuros graduados en su ejercicio profesional. Hay que reivindicar la relevancia de la dimensión práctica del Derecho Financiero y Tributario, tradicionalmente relegada a un plano de mera subordinación respecto de la teoría, para enriquecer y aproximar la docencia a la problemática real (RUIZ, 2011, 24).

Teoría y práctica constituyen un todo inseparable en la docencia de cualquier disciplina jurídica y, por ende, también en la relativa al Derecho Financiero y Tributario. No parece que ninguna de las dos partes deba prevalecer sobre la otra, sino que ambas son igualmente necesarias e importantes, imbricándose hasta formar un único cuerpo formativo. Es cierto que, sin unas bases teóricas sólidas, el alumno no podrá afrontar con garantías las situaciones que se le planteen en su vida profesional. Pero, a su vez, la simple memorización de conceptos e instituciones jurídicas, completamente desgajada de la realidad en la que se enmarcan, pasa a convertirse en un conocimiento vacío y carente de utilidad efectiva (PALAO, 1983, 133).

Así pues, nuestra propuesta didáctica debería detallar la metodología docente que, en concreto, se pretende utilizar en la impartición de la disciplina. Ello supone individualizar, para los distintos contenidos, los recursos, técnicas y herramientas a emplear, justificando su idoneidad y relevancia para alcanzar los objetivos marcados, así como su adecuación a las nuevas exigencias resultantes del Espacio Europeo de Educación Superior. Se debería explicar qué tipo de método, y por qué, se va a implementar en cada parte de la materia, tratando siempre de conseguir, a nuestro juicio, ese acercamiento del alumno a la realidad jurídico-financiera con la que se toparán fuera de las aulas universitarias. De modo que sean capaces, en definitiva, de elevarse sobre la pura teoría y aplicarla en contextos reales, cultivando el razonamiento y la argumentación para intermediar eficazmente en la resolución de conflictos jurídicos en el ámbito finan-

ciero. Piénsese, a título de ejemplo, en la revisión en vía administrativa de los actos tributarios: en vez de recurrir a la estructura clásica de lección magistral y posterior caso práctico podría acudir al aprendizaje basado en problemas para diseñar, en cambio, una situación compleja sobre la que los alumnos tengan, a efectos de su resolución, que analizar, comprender, asimilar y aplicar esta parcela del ordenamiento tributario.

3.3.4. Evaluación

Finalmente, la propuesta didáctica ha de aludir al sistema de evaluación o, dicho de otra forma, a los instrumentos a emplear por el profesor al objeto de valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. A tales efectos, es necesario especificar en el proyecto docente los criterios que vayan a utilizarse en la tarea de evaluación, los cuales deberán estar dirigidos a verificar la consecución de los objetivos marcados.

La evaluación se concibe, pues, como el proceso de recogida de aquella información que permita analizar el aprendizaje del alumno, desempeñando un papel trascendental en el conjunto del proceso formativo. Mediante ella se busca verificar, no ya *a posteriori*, sino desde el inicio del curso y durante todo su desarrollo, el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante. Desde esta óptica, el examen final se convierte en un factor más a tener en cuenta, en su caso, quedando desprovisto del peso determinante que tradicionalmente ostentaba en la calificación.

Por ello, la evaluación continua acaba erigiéndose en el mecanismo idóneo para medir el grado de aprendizaje demostrado por el alumno a lo largo del curso, articulándose de manera que permita valorar su trabajo y si ha comprendido y asimilado –más allá de la simple memorización– sus puntos fundamentales. Obviamente, las fórmulas de evaluación continua son múltiples, dependiendo no sólo de los objetivos y contenidos prefijados, sino también de la metodología docente adoptada en cada caso.

En definitiva, se trata de que la propuesta didáctica exponga el sistema de evaluación, detallando sus distintos componentes y justificando la modalidad y estructura escogidas. En el caso de la evaluación continua, habría que explicar cómo se vertebra y por qué, asignando además a cada uno de sus elementos –participación, pruebas objetivas, etc.– el porcentaje concreto de puntuación que represente sobre el total de la califi-

cación, en aras de procurar la mayor seguridad posible al alumno. Asimismo, habría que abordar cuestiones como la forma de recuperación de la evaluación continua o el papel atribuido al examen final, en el supuesto de que no se hubiese optado por su supresión.

En nuestra opinión, con independencia de las particularidades del formato elegido, convendría abogar con carácter general por un modelo de evaluación continua que tienda a comprobar el aprendizaje real de la disciplina y verificar, en última instancia, la aptitud del alumno para, aplicando la teoría a la práctica, afrontar con solvencia las principales cuestiones que plantea la realidad del Derecho Financiero y Tributario.

4. Conclusiones

En el actual panorama de la educación superior, la elaboración de un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario debería superar, en cierto modo, su formato clásico, caracterizado tradicionalmente por concentrar su atención en el proceso de construcción dogmática de la disciplina.

Indudablemente, el proyecto docente ha de contar con una sólida fundamentación teórica que sirva como base para la fijación de la materia susceptible de aprendizaje. Pero, a nuestro juicio, sería conveniente una reorientación de esta revisión disciplinar para incidir, más que en la génesis y evolución histórica del Derecho Financiero y Tributario, en su configuración presente, al constituir ésta última el contenido fundamental del *iter* formativo.

Expresado en otros términos, cuestiones como la autonomía científica y didáctica de la disciplina, plenamente consolidadas, no pueden seguir absorbiendo el grueso de la parte material del proyecto docente. En nuestra opinión, el foco debería situarse en el estado actual del Derecho Financiero y Tributario, concretándose lo que realmente ha de aprenderse a día de hoy. Ello supone abordar no sólo los últimos acontecimientos normativos y tendencias jurisprudenciales, sino también, e incluso sobre todo, los principales problemas y retos científicos ante los que se encuentra la disciplina. También sería recomendable aludir al por qué de la disciplina, exponiendo las razones que justifican su aprendizaje y reivindicando la importancia actual del Derecho Financiero y Tributario en la formación del alumno.

Además de esta reordenación de la vertiente teórica o sustantiva, el proyecto docente tendría que hacer un mayor hincapié en la cuestión metodológica y, más concretamente, en la proyección a la disciplina de las exigencias dimanantes del Espacio Europeo de Educación Superior. El nuevo marco normativo ha supuesto un cambio de tal envergadura en la esfera universitaria que el proyecto docente, más que centrarse en lo que se va a enseñar –como tradicionalmente venía haciéndose–, ha de incidir en cómo se va a aprender. Lo que implica, por un lado, ahondar en las implicaciones que, para la forma de impartir el Derecho Financiero y Tributario, representan los nuevos requerimientos derivados del proceso de Bolonia; y, de otro lado, mostrar la concepción personal que se tiene sobre la concreta materialización de esos cambios en la docencia de la disciplina, plasmando así nuestro posicionamiento metodológico.

En este orden de ideas, en el proyecto docente se hace necesaria una profunda reflexión, desde la propia experiencia, acerca de la trasposición efectiva de toda esta renovación metodológica al ámbito del Derecho Financiero y Tributario. Se trataría de realizar una crítica constructiva que se elevara sobre la simple identificación de los distintos problemas que afectan a su implementación e intentase buscar vías de aproximación, siempre desde una perspectiva realista, de la docencia de la disciplina a ese nuevo escenario metodológico.

Asimismo, el proyecto docente debe estar encuadrado en un marco académico específico. De este modo, se ha de tener en cuenta la configuración curricular de la disciplina en la Universidad donde se desarrollará la labor docente, dado que aquella condiciona en buena medida su impartición. Deviene imprescindible, pues, contextualizar adecuadamente el proyecto docente, puesto que éste último se elabora para concursar a una plaza concreta convocada por una determinada Universidad. No caben proyectos generales y abstractos, debiendo incardinarse la docencia de la disciplina dentro de los correspondientes planes de estudio de las titulaciones en que vaya a impartirse.

Finalmente, la última parte del proyecto docente ha de recoger la propuesta didáctica personal, esto es, el plan propio de enseñanza-aprendizaje relativo a alguna o algunas de las asignaturas integradas en los planes de estudio de la Universidad convocante del concurso de acceso. En este sentido, parece preferible circunscribir dicha pro-

puesta a asignaturas de la misma titulación, en aras de buscar una mayor homogeneidad sustantiva y metodológica.

Ello comporta básicamente, en primer lugar, definir los objetivos docentes o, dicho en otras palabras, los resultados que se pretenden alcanzar a través del proceso formativo; en segundo lugar, delimitar y secuenciar los contenidos, mediante la confección de los oportunos temarios y cronogramas; en tercer lugar, exponer la metodología, argumentando la idoneidad de las técnicas y herramientas docentes propuestas y haciendo especial referencia a la utilización de las nuevas tecnologías; y, en cuarto lugar, articular el sistema de evaluación, explicando y justificando los criterios adoptados.

En suma, el proyecto docente debería terminar situando nuestros planteamientos didácticos dentro del correspondiente enclave académico, lo que comporta pergeñar una concepción propia de la docencia de la disciplina adaptada a las titulaciones concretas de la Universidad en la que se impartiría la misma. El proyecto docente constituye, por tanto, una propuesta didáctica personal diseñada en relación con una determinada materia, pero también para un concreto marco institucional y curricular.

Bibliografía

- AA.VV. (2008a). *Aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid.
- AA.VV. (2008b). *El método del caso*. Madrid: Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª edición. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- BAYONA DE PEROGORDO, J. J. (1991). *El Derecho de los Gastos Públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- CAPELLA, J. R. (1995). *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho*. Madrid: Trotta.
- CUBERO TRUYO, A. (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho*, nº 0.

- FERREIRO LAPATZA, J. J. (1987). Derecho Financiero. En: AA.VV. *La enseñanza del Derecho en España*. Madrid: Tecnos.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- GARCÍA DE LA MORA, L. (1999). La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: pasado, presente y futuro. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 104, pp. 735-764.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2000). La enseñanza del Derecho Tributario. *Revista Dikaion*, nº 9, pp. 37-54.
- GRAU RUIZ, M. A. (2006). *Ideas para un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario*. Madrid: Universidad Complutense.
- MARTÍN DELGADO, J. M. (1995). El Derecho Financiero y Tributario y los planes de estudio financieros. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 86, pp. 324-336.
- MARTÍNEZ, J. R., CIBANAL, L. y PÉREZ, M. J. (2010). *Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. De la teoría a la práctica*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PALAO TABOADA, C. (1983). La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 40, pp. 493-504.
- PALAO TABOADA, C. (1995). Propositiones para iniciar un coloquio sobre la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en nuestros días. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 86, pp. 321-323.
- PALAO TABOADA, C. (2002). La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 6, pp. 127-140.
- PEÑUELAS I REIXACH, L. (2009). *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España*. 3ª edición. Madrid-Barcelona-Buenos Aires: Marcial Pons.
- RAMALLO MASSANET, J. (1997). El Derecho tributario en España desde el punto de vista académico. *Civitas Revista Española de Derecho Financiero*, nº 93, pp. 7-18.
- RUIZ ALMENDRAL, V. (2007). ¿Tiene sentido un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario? *Cuadernos de Derecho Público*, nº 32, pp. 129-172.
- RUIZ ALMENDRAL, V. (2011). ¿Es Bolonia una oportunidad para renovar la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en España? *Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nº 5. Madrid.

SAINZ DE BUJANDA, F. (1973). *Hacienda y Derecho*. Volumen VI. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

SOLER ROCH, M. T. (2002). Reflexiones sobre la evolución del concepto del Derecho Financiero. *Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, nº 11, pp. 58-65.

ZORNOZA PÉREZ, J. J. (2011). La autonomía didáctica del Derecho Financiero y los problemas de su enseñanza en los planes de estudio en España. *Revista de Derecho Fiscal*, nº 4, pp. 31-41.

1. Introducción

En el Comunicado de Londres de 2007 de los Ministros de Educación Superior de los países que participan en el Proceso de Bolonia, bajo el título “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”, se hablaba de una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor.

Este cambio de enfoque se comenzó a instrumentar en el siguiente encuentro de Ministros de Educación Superior, celebrado en Lovaina, dos años más tarde. En el comunicado de esta reunión ya se hacía referencia a varias acciones concretas para alcanzar el objetivo de una educación centrada en los estudiantes. Es así que se menciona la necesidad de ejecutar reformas curriculares orientadas hacia el incremento de los resultados del aprendizaje. Afirma igualmente que este modelo requiere empoderar a los estudiantes y aplicar nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, conjuntamente con un currículum centrado más claramente en el estudiante y estructurado de forma efectiva para servir de guía al proceso de aprendizaje.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar, desde una experiencia docente empleando herramientas como los mapas conceptuales y el estudio de casos prácticos, la efectividad de esta metodología para el logro de una mayor motivación de los estudiantes y su predisposición para el aprendizaje significativo de la asignatura Derecho Mercantil para estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE). Se trata de obtener conclusiones para nuevas líneas de actuación, desde la comprensión de la enseñanza-aprendizaje como un proceso complejo, que requiere cambios curriculares, metodológicos y actitudinales, de todos los agentes implicados.

Una primera parte estará dirigida al análisis del diseño curricular de la asignatura para evaluar en qué grado se corresponde con las pautas ya referidas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre el modelo de aprendizaje centrado en el alumno. Dicho modelo sería equivalente al marco teórico del aprendizaje significativo, por lo que se hará referencia a él en la segunda parte de este trabajo, junto con los mapas conceptuales y el aprendizaje basado en problemas o estudio de casos, como una metodología que favorece el aprendizaje significativo y que, además, es el fundamento de la experiencia docente que se comentará en la última parte de la presente comunicación.

2. La asignatura Derecho Mercantil para estudiantes de ADE

Derecho Mercantil se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en ADE. Los alumnos tienen como antecedente la asignatura Introducción al Derecho, que se imparte en el primer cuatrimestre y cuenta con 6 temas, que van desde la conceptualización del Derecho y sus fuentes hasta algunos conceptos jurídicos básicos y el modelo e instituciones económicas que establece la Constitución española de 1978.

Comparativamente, la misma asignatura en el Grado de Derecho se sitúa en el segundo cuatrimestre del segundo curso, de forma introductoria, con la denominación de Empresa y Derecho Mercantil, y continúa a lo largo de todo el tercer curso con el nombre de Derecho Mercantil I y II. Como antecedentes, estos alumnos al momento de iniciar el estudio de esta materia ya habrán cursado Teoría del Derecho, Derecho Constitucional (I, II y III), Derecho Civil (también I, II y III) y Derecho Administrativo.

Una primera conclusión sería entonces que Derecho Mercantil para ADE cuenta con un tercio del tiempo lectivo para abarcar todo el contenido que se imparte en el Grado de Derecho y solo cuenta con una asignatura previa que se relaciona con ella, mientras que para el caso de Derecho tendría hasta 8 materias que servirían como base conceptual para su aprendizaje. La diferente ubicación dentro del Plan de estudio en uno y otro grado también resulta relevante. Durante el primer curso los estudiantes se enfrentan a una transición significativa en cuanto a los hábitos de estudio y las propias estrategias de aprendizaje. También en cuanto a las actitudes, el entorno universitario les confiere un grado de autonomía sin precedentes hasta entonces, pero unido a ello, y en la misma medida, se les exige una responsabilidad respecto a su aprendizaje que incluye la búsqueda y consulta de información complementaria, así como la argumentación y exposición de ideas, habilidades más orientadas a las salidas profesionales que a los entornos académicos.

Es así que la Guía docente de la asignatura establece como resultados del aprendizaje, entre otros, el ser capaz de trasladar los conocimientos teóricos y prácticos al acceso a las profesiones de la actividad empresarial, clasificar los diferentes elementos personales que intervienen en el tráfico económico empresarial y utilizar los conceptos técnicos para el Derecho Mercantil nacional e internacional.

Para ello se estructura el contenido en 12 temas, correspondiendo a 6 créditos ECTS (European Credit Transfer System). La organización de la asignatura se distribuye en clases teóricas que tienen como objetivo fundamental la introducción y justificación de los conceptos que forman parte del temario de la asignatura, utilizando para ello una metodología de tipo expositivo-interactivo, y clases prácticas donde se persigue que el alumnado logre asimilar y manejar adecuadamente los conceptos introducidos por los conocimientos, relacionándolos con otros ya conocidos y el manejo de las leyes mercantiles.

Respecto a los créditos ECTS, compartimos una interesante reflexión⁵ sobre la intención de este nuevo sistema de propiciar el trabajo autónomo del alumno, propiciando así el tránsito a un modelo centrado en el aprendizaje.

El análisis del diseño curricular de la asignatura no estaría completo sin detenernos en el sistema de evaluación, el cual tiene una incidencia trascendental en la dinámica del aula y los propios procesos de aprendizaje. En este caso, la Guía docente establece una prueba objetiva consistente en un examen tipo test, que representará un 80% del total de la calificación de la asignatura y que se completará con la evaluación continuada del alumno, con un valor del 20%, que incluye la actividad que se haya realizado en las prácticas evaluables, así como al criterio de la observación del profesor, en atención a la participación activa del alumno en las clases teóricas y prácticas.

Como primera reflexión, señalamos que en la asignatura Introducción al Derecho del primer cuatrimestre de ADE, la proporción entre examen final tipo test y evaluación continua es 60% y 40% respectivamente. También en este caso se incluyen evaluaciones parciales consistentes en pruebas evaluativas parciales, que representan un 20% de la evaluación final, en las que se valorará el uso correcto de la terminología jurídica y la claridad expositiva y de análisis del alumno.

Parece evidente que un sistema evaluativo que otorgue mayor importancia cuantitativa a la evaluación continua tiende a la evaluación de procesos, mientras que otro donde se le confiera menor importancia tenderá a la evaluación de resultados. Como trasfondo, lo que se manifiesta en uno y otro caso, con los respectivos matices, es una concepción conductista y constructivista, en la forma de teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Pozo y otros han descrito estas teorías implícitas de los profesores en servicio, como construidas a partir de su experiencia anterior, teniendo como utilidad el que le permiten explicar e interpretar dilemas del aula. A la vez, analizan cómo estos enfoques se acercan en mayor o menor medida a algunas aproximaciones teóricas formales hacia el aprendizaje como son el conductismo, el procesamiento de la información y el constructivismo. Para estos autores estas teorías espontáneas son básicamente tres: la teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva (Pozo et al., 2006, 171-188).

⁵ Bernal (Bernal, 2006, 6-7) expone que “los alumnos pasan de un modelo en el que reciben clase magistral (80%) y desarrollan unas prácticas (20%), necesitando estudio personal y acudiendo a tutorías voluntariamente, a otro modelo en el que la clase magistral se reduce al 30% constituyendo el 70% restante de su trabajo un aprendizaje autónomo, donde las tutorías forman parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y las metodologías activas –Aprendizaje Basado en Problemas, trabajo en grupo...– deberían ser lo habitual en el proceso de aprendizaje.

Se puede afirmar que pasamos de un proceso basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje. Actualmente el modelo se basa en el profesor, entendiendo al alumno esencialmente como receptor de la enseñanza, asimismo fomenta la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y plantea metodologías expositivas. Un modelo basado en el aprendizaje se basa en el alumno, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo. Asimismo, lleva a cabo diferentes metodologías y estrategias, propiciando el trabajo autónomo del alumno como vehículo esencial de aprendizaje”.

La teoría directa parte del supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores, siendo, por tanto, afín a una visión conductista del aprendizaje. La teoría interpretativa conserva el supuesto epistemológico anterior, pero el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del sujeto, quien opera con una serie de procesos psicológicos mediadores. Esta teoría es cercana a los modelos de procesamiento de información, que asume un aprendizaje activo, pero igualmente reproductivo.

La teoría constructivista admite, en cambio, la existencia de saberes múltiples, por lo que todo conocimiento es relativo y personal, consecuencia de una construcción contextualizada y con diferentes grados de certidumbre. El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones anteriores en diálogo con el nuevo contenido. En este caso, y frente al modelo de “caja negra” conductista, el aprendiz tiene conciencia de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje, lo que implica autorregulación de la propia actividad y un ajuste de los procesos metacognitivos que regulan su aprendizaje (Gómez y Guerra, 2012, 25-43)

Dentro de las estrategias de evaluación de naturaleza metacognitiva se incluyen los diarios reflexivos, el portafolio, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales y la autoobservación, como recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso más que en los resultados. Desde estas perspectivas, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a entender cómo es su aprendizaje, desarrollando así una de las habilidades clave del “aprender a aprender” (Bordas y Cabrera, 2001).

Además de no centrarse en los procesos de aprendizaje, el sistema de evaluación propuesto en la Guía docente de la asignatura no parece el más adecuado para evaluar los propios resultados que se pretende alcanzar y a los que ya se ha hecho referencia. Un examen tipo test difícilmente será útil para, por ejemplo, “evaluar la utilización de los conceptos técnicos del Derecho Mercantil”. De esta forma se refuerza la creencia de los estudiantes, a la que ya nos hemos referido extensamente en otros trabajos (Dieste, 2006), sobre el aprendizaje memorístico del Derecho.

Como consecuencia, los estudiantes adoptan estrategias de aprendizaje superficiales y cifran en el azar y en su capacidad de memoria sus mayores probabilidades de vencer la asignatura, en detrimento del esfuerzo y el aprendizaje continuo, es así que concentran el tiempo de estudio al final del cuatrimestre, momento en el que comienza la elaboración y en muchos casos “socialización” de los conocidos apuntes. En adición a ello, la escasa importancia relativa de las actividades prácticas y la resolución de problemas respecto a la evaluación final, con la que no comparte ni contenidos ni formato, provoca una clara desmotivación de los alumnos y actitudes contrarias a las que debían propiciar un aprendizaje significativo.

3. Aprendizaje significativo y mapas conceptuales.

Puede afirmarse que la teoría del aprendizaje significativo es un referente teórico de plena vigencia, aunque también un “lugar común” de docentes, investigadores y diseñadores del currículum durante más de cuarenta años. Resulta sin embargo una gran desconocida, en el sentido de que muchos de sus elementos no han sido captados o comprendidos, más allá de su incorporación formal a los currículos y planes de estudio (Rodríguez, 2004, 543).

Se ha tendido a simplificar dicho constructo, sin incorporar además las recientes y múltiples aportaciones que han enriquecido su potencia explicativa, tanto en términos psicológicos como pedagógicos. Frente a una visión un tanto mecanicista, conviene destacar que el aprendizaje significativo no es posible sin la actitud o predisposición para aprender. No puede desarrollarse si no se dispone de los subsumidores adecuados en la estructura cognitiva, ni es factible si el material no es lógicamente significativo, es decir, si no está ordenado de forma lógica.

Como parte de un proceso de aprendizaje, es evolutivo, o lo que es lo mismo, no es súbito ni surge instantáneamente, no se produce sin la intervención del lenguaje o al margen de la interacción personal, por tanto, no se limita al uso de instrumentos facilitadores (como, por ejemplo, mapas conceptuales) y, finalmente, no es necesariamente un aprendizaje correcto. En este sentido, debe favorecerse no la asimilación de contenidos sino su incorporación desde una perspectiva crítica, lo que no se produce cuando se pretende la memorización del derecho positivo.

Aprendizaje significativo es entonces el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender, material potencialmente significativo y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, a la vez que una interacción entre profesor, aprendiz y materiales educativos en la que se negocian significados y delimitan las responsabilidades de cada uno de los protagonistas del evento educativo (Palmero, 2004, 538).

En consecuencia, la enseñanza se consume cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno (Palmero, 2004, 538). Desde esa perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje es en realidad una continua negociación de significados, una visión contrapuesta a la que predomina en el diseño de las materias jurídicas, que podría denominarse positivismo descriptivo (Pastor, 2014).

La aplicación automática del positivismo a la docencia del Derecho implica que los manuales, como por ejemplo el que se establece en la Guía docente como bibliografía básica, se limiten en muchos casos a resumir las diferentes leyes y códigos, siguiendo el propio orden de las normas jurídicas, que no es precisamente, en muchos casos,

lógico, lo que no favorece el aprendizaje significativo y en cambio refuerza el memorístico⁶.

El aprendizaje significativo implica igualmente una perspectiva crítica, analizando desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, enfrentándose a ellos desde diferentes puntos de vista, trabajando activamente por atribuir los significados y no simplemente manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento. El aprendizaje requiere conocimiento; pero el conocimiento o contenido, para ser útil en el aprendizaje, debe ser comprendido. Para que el aprendizaje ocurra, el estudiante debe hacer algo con el conocimiento que se le presenta, debe manipularlo y construir el conocimiento para sí mismo (Beltrán, 2002).

El manual de la asignatura, donde se condensan 12 temas, el Código de Comercio de 1885 y la enorme dispersión legislativa propia del Derecho Mercantil, no permitía la manipulación ni su comprensión por parte de los estudiantes, por lo que recurrimos, y esta es la experiencia docente que se relatará, a la utilización de mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales son una técnica de representación con ciertos usos, aplicaciones e interpretaciones previstos y fundamentados en la perspectiva constructivista y la teoría del aprendizaje de Ausubel, Novak y Gowin. Para dichos autores, los mapas conceptuales son herramientas para representar los conocimientos del aprendiz y los significados que se poseen para un concepto o grupo de conceptos, así como la estructura del conocimiento en cualquier terreno (Aguilar, 2004, 31).

Constituyen una representación del proceso cognitivo y su fijación en cualquiera de los soportes o medios materiales implica el uso explícito de la técnica de elaboración mediante símbolos con significados convencionales, así, por ejemplo, las líneas representan conexión, los óvalos o círculos resaltan conceptos y la distribución espacial representa jerarquía, etcétera (Pozo, 2009).

Pueden reseñarse varias experiencias docentes que tienen como elemento fundamental la utilización de los mapas conceptuales en el aprendizaje universitario. En una de ellas se pudo constatar el incremento del aprendizaje significativo de la Física mediante las evaluaciones cualitativas realizadas a partir del análisis de los mapas conceptua-

⁶ Como afirma acertadamente el profesor Pérez Lledó (PÉREZ, 2012, 201) “La cantidad de contenidos, de simple información que los profesores y los manuales comunican a los estudiantes, es en mi opinión a todas luces excesiva. Los profesores no terminan de resignarse a reconocer dos datos evidentes: 1) En los ordenamientos jurídicos contemporáneos la cantidad de normas es sencillamente inabarcable; y cada vez lo será más. No se puede aspirar a que los estudiantes «se aprendan» una porción tan grande de las normas de cada sector del Derecho positivo como se suele pretender. El índice de «fracaso escolar» en nuestras facultades de Derecho seguramente tiene bastante que ver con este problema. Problema agravado con la incapacidad de reducir verdaderamente los programas docentes cuando se implantaron asignaturas semestrales con ocasión de la reforma de los planes de estudio en los noventa: muchas veces se ha intentado comprimir en un semestre bastante más de la mitad de la materia, ya de por sí excesiva, que tenían las viejas asignaturas anuales. 2) El Derecho positivo es cada vez más cambiante. Lo cual hace sencillamente inútil, al cabo de muy pocos años, la mera información sobre normas. Kirchmann tenía razón cuando decía aquello tan famoso de que «tres palabras rectificadoras del legislador, y bibliotecas enteras de Derecho se convierten en basura»”.

les diseñados por los alumnos, sus propias opiniones y el cuaderno de registro de observaciones realizadas por el profesor.

La incorporación de los mapas conceptuales al trabajo de estudio y del aula permite a los alumnos obtener fácilmente una visión global de cada tema tratado y entender las relaciones entre los distintos conceptos que lo conforman. Además, los usan como formulario para la resolución de problemas y al ser una ayuda visual, les facilita la comprensión general y desarrollar su capacidad de síntesis. Favorecen igualmente la construcción de su propio conocimiento, en la medida en que el alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenga la oportunidad de usar mapas propios o de expertos para, analizarlos, cuestionarlos, o mejorarlos (Ramírez, 2004, 534).

4. Aprendizaje basado en problemas.

Como señala el profesor Antoni Font (Font, 2012, 4), “en su formulación original el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de aprendizaje en la que se presenta al estudiante una situación problematizada antes de haber adquirido cualquier tipo de conocimiento sobre la materia”. Su objetivo didáctico radica esencialmente en movilizar los recursos de los estudiantes, en particular sus conocimientos previos, y que estos sean capaces de “identificar objetivos de aprendizaje y localizar la información necesaria para explicarse el fenómeno o los hechos analizados”.

Consecuentemente, la resolución del problema planteado no es el objetivo prioritario del aprendizaje basado en problemas, sino lograr que los estudiantes aprendan “cómo aprender” con la guía o el apoyo de un profesor o tutor que actúa como facilitador. Como puede apreciarse, esta metodología comparte los postulados epistemológicos del aprendizaje significativo, por lo que su aplicación resulta pertinente para promover este último.

Boud (1985, 15-16, citado por Font, 2012, 4) establece como principios propios del aprendizaje basado en problemas (ABP), entre otros, los siguientes:

- Un reconocimiento sobre la base de la experiencia de los aprendices.
- Un énfasis en la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.
- El carácter transdisciplinar o multidisciplinar de los problemas.
- La teoría y la práctica se presentan entrelazadas de forma indisoluble.
- El centro de atención se focaliza en el proceso de adquisición de conocimientos más que en los productos obtenidos con este proceso.
- El docente deja de ser un instructor para ser un facilitador del aprendizaje.

Además de estos principios, la aplicación del ABP en la enseñanza del Derecho a los alumnos de profesiones no jurídicas, como el caso de ADE, revierte especial relevancia para argumentar la utilidad de dichas materias. Una primera cuestión a la que probablemente todos los docentes tienen que hacer frente en la presentación de las asignaturas jurídicas a estos estudiantes y durante todo el curso es la de “por qué tengo que estudiar las leyes si no voy a ser abogado”. La solución a esta cuestión con argumentos

convincientes será decisiva en muchos casos para determinar la estrategia de aprendizaje de los estudiantes: si perciben que el conocimiento no es relevante o significativo para ellos optarán con resignación por el aprendizaje memorístico; si, en cambio, le confieren utilidad, activarán conocimientos previos y se esforzarán por construir sobre esa base, favoreciendo el aprendizaje significativo.

Sin embargo, la aplicación de la metodología del ABP no está exenta de riesgos y debe modularse adecuadamente el nivel de complejidad, adaptándolo al perfil de estos estudiantes. Por ejemplo, debe evitarse que la solución al problema o situación planteada sea referir exclusivamente un determinado artículo de un texto legal, lo que sí es habitual en los estudiantes de Derecho bajo la expresión “argumente jurídicamente”. La adaptación del ABP para alumnos de ADE o Turismo, por citar algunas profesiones no jurídicas, debe esforzarse en poner de relieve el carácter multidisciplinar que esencialmente debe tener la inclusión de las materias jurídicas en sus planes de estudio.

La aplicación del ABP debe ser igualmente un proceso gradual, aún más cuando se refiere a estudiantes de primer año de una profesión no jurídica que no tienen experiencia previa de dicha metodología. Entre las dificultades que supone la introducción del ABP, otros autores (Font, et al., 2009, 6) señalan “el desarrollo de las denominadas habilidades de aprendizaje, como son, la activación del conocimiento previo, el reconocimiento de las dimensiones extrajurídicas de los problemas analizados o su contextualización, la gestión del tiempo en la búsqueda de información y la calidad y profundidad de la información buscada por el estudiante, la capacidad de análisis crítico de las informaciones recabadas o el grado de evaluación de su aprendizaje”.

5. Aplicación de los mapas conceptuales y el ABP al Derecho Mercantil.

Como resultado de la observación durante el desarrollo de las clases teóricas y prácticas, logramos establecer varios problemas que dificultaban el aprendizaje significativo de los alumnos. El principal de ellos era la estructura y redacción del manual utilizado como bibliografía básica de la asignatura. Como ya hemos mencionado, el contenido estaba estructurado siguiendo el orden de la normativa legal que comentaba, que habitualmente sería el siguiente: ámbito de aplicación de la norma, presupuestos objetivos y subjetivos, definiciones, derechos y obligaciones de las partes, requisitos formales (por ejemplo, de los contratos), sanciones en caso de incumplimiento, acciones legales, excepciones, etc.

Tal recorrido de lo abstracto a lo concreto resulta poco adecuado para estudiantes de primer curso de ADE, que carecen de conceptos y conocimientos previos que pudiesen actuar como subsumidores. Es igualmente un exceso de contenido que rebasa los resultados de aprendizaje previstos en la Guía docente que, recordemos, habla de clasificar los elementos personales y describir los documentos utilizados en los contratos mercantiles, así como utilizar los conceptos técnicos propios del Derecho Mercantil.

Ante esta circunstancia, la práctica habitual de los estudiantes era la de subrayar prácticamente todo el libro, sin ser capaces de sintetizar, resumir o discriminar entre el contenido esencial y el complementario. La elaboración de mapas conceptuales resultó en este punto una forma de provocar una primera reflexión y romper, o al menos quebrar, la dinámica memorística que tenían por tendencia utilizar.

Se elaboraron un total de 20 mapas conceptuales o diagramas que abarcaban, no solo los 12 temas de la asignatura, sino también conceptos introductorios sobre el ordenamiento jurídico, las ramas del derecho y el Derecho comunitario, que resultaban esenciales para la posterior comprensión del Derecho mercantil.

Intencionadamente no se utilizaron conectores o enlaces ni óvalos o círculos para resaltar los conceptos porque el propósito de entregarles copias de estos mapas a los estudiantes era que estos los completaran y personalizaran a su propio criterio, anotando o dibujando más líneas y conexiones, etc. Cuando esto se produce, como se aprecia en el diagrama 1 anexo, podemos inferir que al menos existe la predisposición de los estudiantes para desarrollar un aprendizaje significativo.

Los mapas conceptuales o diagramas se complementan con 32 prácticas que sirven para profundizar en algunos aspectos y conceptos que en los diagramas aparecen descritos de forma general, pueden utilizarse igualmente para verificar si se ha comprendido el diagrama mediante la aplicación de sus conceptos. Conjuntamente, mapas conceptuales y prácticas, forman parte de un “Cuaderno de diagramas para el Derecho Mercantil”, actualmente pendiente de publicación.

El propósito de combinar diagramas y prácticas es utilizar didácticamente elementos de la metodología de estudio de casos o aprendizaje basado en problemas. Este método se emplea en la Escuela de Derecho de Harvard y la mayoría de las facultades estadounidenses y de otros países del sistema anglosajón de common law para enseñar conceptos científicos y desarrollar habilidades y pensamiento crítico. Resulta además muy pertinente para incentivar el aprendizaje significativo porque el uso de casos en el aula provoca que la ciencia sea relevante, a partir de la familiaridad con los casos a través de las noticias vistas en los medios de comunicación, la propia experiencia personal de los alumnos, etc. De esta forma se activan los conocimientos previos de los estudiantes y actúan como ideas anclaje para los nuevos conceptos.

Para alcanzar este propósito de familiaridad, hemos elaborado la mayoría de los casos que se presentan en las prácticas a partir de informaciones publicadas en medios, o en su defecto, como en la práctica que se anexa al final de este artículo, narrando una situación verosímil y utilizando un lenguaje sencillo. En este punto debemos recordar que el aprendizaje significativo es un proceso que se produce en la interacción entre docente, medios y materiales didácticos y el alumno. Interacción esta que, a su vez, está mediada en todas sus fases por el lenguaje. Como sostienen algunos autores, el aprendizaje es un subproducto o consecuencia del pensamiento y esa internalización se realiza a través del lenguaje. En consecuencia, hemos evitado tanto en la elaboración de los diagramas como en la redacción de las prácticas, el uso de jerga jurídica, incluyendo “latinazgos”, y cuando se usan términos y conceptos que pueden ser de difícil

comprensión se han resaltado en cursiva y se les sugirió a los estudiantes que buscaran su significado.

De esta forma logramos que los estudiantes comenzaran a interactuar y manipular los contenidos, lo que incrementó su motivación y predisposición a aprender. Nos parece relevante apuntar que durante la observación hemos prestado especial atención a los significados que los estudiantes manifestaban. Así por ejemplo, en varias ocasiones preguntados sobre por qué apuntaban sobre el diagrama las mismas frases que ya estaban impresas en él, contestaban que “para ponerlo con mis propias palabras”. Interpretamos que el significado de esta frase es que querían apropiarse, hacer suyos los conceptos y que esa familiaridad se alcanza más fácilmente a través de rasgos propios, como su letra, o una elaboración personal.

Otra distinción lingüística importante es los significados de “aprenderse” y “entender”. A lo largo del cuatrimestre, durante consultas y sesiones de tutoría, los estudiantes optaban por una estrategia un tanto híbrida. Manejaban tanto los diagramas ya personalizados por ellos como los tradicionales apuntes, cuando les preguntaba al respecto contestaban que con los diagramas o mapas conceptuales lograban entender el contenido, pero preferían los apuntes para aprendérselo. Entendemos que el significado de ello es que a través de los diagramas podían comprender la materia, pero para aprenderse (de memoria) los contenidos preferían el estilo clásico de apuntes. Subyace la percepción de los alumnos sobre las exigencias de la tarea de evaluación y sus estrategias de aprendizaje se adaptan a ella; en este caso se percibe que para vencer el examen tipo test tienen que memorizar todo el contenido o los apartados más tratados en clase y así lo intentaban a través de los apuntes.

La incidencia del sistema de evaluación sobre las actitudes, predisposiciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes es un hecho indiscutible y en este caso ha sido un factor en contra de los cambios introducidos. En este sentido, avanzamos como recomendación que la efectividad en la aplicación de los mapas conceptuales y las prácticas diseñadas se vería notablemente incrementada adoptando un sistema evaluativo centrado en los procesos de aprendizaje. Las propias herramientas propuestas podrían ser medios de evaluación, por ejemplo, se podría sustituir el clásico trabajo monográfico de resumen de un tema por la elaboración de un mapa conceptual y su exposición. Esta podría ser una evaluación parcial que permita al alumno, más allá de medir el resultado (si se ha aprendido o no el tema) ser consciente de sus propias estrategias de aprendizaje y a partir de esta habilidad metacognitiva avanzar hacia un aprendizaje autorregulado y por tanto significativo. Le permitiría al profesor igualmente, a través de la observación docente, conocer qué grado de destrezas posee el alumno y proponerle de forma personalizada algunas tareas para su desarrollo.

Por otro lado, la evaluación final podría consistir en una serie de supuestos como el que forma parte de la práctica que se adjunta. Es costumbre en las facultades de derecho y por extensión en la docencia de materias jurídicas a otras especialidades como ADE, la elaboración de prácticas o evaluaciones finales en las que el estudiante debe dar solución a situaciones descritas consultando y utilizando las normas jurídicas e incluso en ocasiones elaborando documentos legales. No consideramos que deba ser

esta la perspectiva aplicable predominantemente a la evaluación de este tipo de estudiantes, que recordemos cursan el primer año de una carrera no jurídica. Esta es otra percepción que genera estrés y predispone negativamente al aprendizaje, como ejemplo, algunos estudiantes preguntaban si era necesario aprenderse (de memoria) los artículos, esto es, no solo el contenido exacto, sino también el número del artículo de una determinada ley.

Aun cuando el manejo de textos legales es una habilidad que deben desarrollar, consideramos más relevante la utilización de conceptos y términos mercantiles y en este sentido en la práctica propuesta no se pide justificar legalmente las respuestas en ningún artículo, sino identificar y relacionar conceptos referidos al tema de las formas societarias. Así, por ejemplo, existen varios tipos de aportaciones de los socios a la sociedad (diferenciar conceptos) y, según el tipo societario, algunas tendrán carácter de principal o de accesorias, otorgando o no la condición de socio (diferenciar y relacionar conceptos), esta condición de socio adquirida a través de la aportación, genera una serie de derechos y obligaciones (ampliar y relacionar nuevos conceptos), todo ello configura el tipo societario (sociedad colectiva, comanditaria por acciones, de responsabilidad limitada, etc.) con una serie de características que la definen (síntesis) y que la hacen más o menos adecuada para unos objetivos empresariales, un tipo de actividad económica o unas determinadas circunstancias personales (aplicar conceptos y argumentar). Como se puede apreciar, esta práctica permite evaluar una serie de operaciones lógicas, destrezas y competencias de los estudiantes, quienes tendrán que definir conceptos, reorganizarlos y relacionarlos para argumentar sus respuestas en base a ellos.

Parece evidente que esta propuesta evaluativa no supone un menor esfuerzo del estudiante, más bien lo contrario, argumentar en base a su propia construcción personal representa un grado de implicación mucho mayor que el que pueda generar la conocida fórmula de argumentar jurídicamente, que en la práctica se limita a justificar la respuesta leyendo un artículo de la norma correspondiente. Podría significar menor contenido, pero con la contrapartida de que este será más relevante. Una creencia implícita de los profesores podría enunciarse como que “a mayor cantidad de contenido mayor será el aprendizaje”, pero como hemos analizado, tal creencia no se sostiene, porque solo el dotar de relevancia y orden lógico al contenido favorecerá el aprendizaje significativo.

6. Conclusiones

Los mapas conceptuales, en base a las observaciones realizadas y a la propia opinión de los estudiantes, ha sido una herramienta de gran utilidad para modificar hábitos y costumbres en la propia dinámica del aula. Han favorecido pasar del formato de la clase magistral a una propuesta participativa donde el alumno puede interactuar con el material docente, reordenando y personalizando los contenidos y generando debate. De esta forma queda explicitado el orden lógico de los contenidos y mediante la utilización de ejemplos y casos prácticos, dichos contenidos adquieren también la con-

dición de relevantes, requisitos ambos, como hemos visto, para que se produzca un aprendizaje significativo.

La utilización del método del estudio de casos o aprendizaje basado en problemas, permite complementar y reforzar este objetivo. Representa igualmente un radical cambio de paradigma respecto a la tradicional enseñanza del Derecho en la que el profesor, revestido de la autoridad que le confiere, entre otros aspectos, la utilización de una jerga jurídica ininteligible para los profanos, inculca al alumno el conocimiento, depositado en manuales y gruesos volúmenes que glosan otras innumerables y doctas leyes. En efecto, según el modelo socrático, que sirve de fundamento al método de estudio de casos, el alumno busca el conocimiento a través del diálogo y el intercambio de significados con el profesor, utilizándose como elementos del proceso la pregunta, la respuesta, el debate y la conclusión. Se propicia de esta forma igualmente el aprendizaje activo, que permite adquirir una visión crítica sobre la propia norma jurídica, construyendo significados personales y argumentando sus posiciones en base a un conocimiento internalizado, en contraposición a la utilización, con más o menos sentido, de términos jurídicos inconexos, que son fruto de la memorización y asimilación acrítica.

Valorando positivamente la aplicación de los mapas conceptuales y el estudio de casos, hemos comprobado que sus efectos son limitados por el actual sistema de evaluación de la asignatura. Como hemos señalado, estas propias herramientas pueden utilizarse como medios de evaluación y recomendamos su uso en tal sentido, explorando sus posibilidades prácticamente ilimitadas. Por ejemplo, a través de softwares como CmapTools, los estudiantes podrían crear y compartir mapas conceptuales, propiciando el aprendizaje colaborativo e incrementando su motivación y predisposición, actitudes sin las cuales es imposible que se produzca un aprendizaje significativo, porque, como dijera Robert Schank, el creador del método learning by doing: “el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar”.

7. Bibliografía

- AGUILAR TAMAYO, M. F. (2004) El mapa conceptual: un texto a interpretar, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, V.1, Universidad de Navarra, 31-38.
- BELTRÁN LLERA, J. (2002) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Editorial Síntesis, Madrid
- BERNAL AGUDO, J. L. (2006) *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Colección Documentos, Nº. 6, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- BORDAS, M. I. y CABRERA, F. (2001) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. enero-abril, n.218, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, 25-48.
- DIESTE COBO, J. M. (2006) *Aprendizaje del Derecho*. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.

- FONT RIBAS, A. (2012) El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial. *Revista de Educación y Derecho*. Nº. 6, Abril - Septiembre 2012
- FONT RIBAS, A. et al. (2009) Las dificultades del aprendizaje autónomo en un contexto de ABP. *Revista de Educación y Derecho*. Nº. 0, Abril - Septiembre 2009
- GÓMEZ, V. y GUERRA, P. (2012) Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Nº 1, Universidad Austral de Chile, 25-43.
- PASTOR del PINO, M. del C., (2014) El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica, *Revista de Educación y Derecho*, Nº 10, Abril – Septiembre 2014, Barcelona.
- PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2012) Teoría y práctica en la enseñanza del derecho, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Nº. 6 La enseñanza del Derecho, 197-268.
- POZO MUNICIO, J. I. (2009) *Adquisición de conocimiento*. Editorial Morata.
- POZO, J. I., et. al. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J. I., et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Graó, Barcelona, 171-188
- RAMÍREZ de M. MARÍA, S. I. (2004) El mapa conceptual como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la física a nivel universitario, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*, Vol. 1, Universidad de Navarra, 527-534
- RODRÍGUEZ PALMERO, M. L., (2004) La teoría del aprendizaje significativo, *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Vol. 1, Universidad de Navarra, 535-544