

*El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de  
Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica*

*Financial tax law in business administration:  
dogmatic and practice*

**María del Carmen Pastor del Pino.**

Profesora contratada doctora de Derecho Financiero y Tributario,  
Departamento de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias de la  
Empresa, Universidad Politécnica de Cartagena, España.  
[carmen.pino@upct.es](mailto:carmen.pino@upct.es)

**Resumen**

La orientación profesional de los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de los grados, derivada de las exigencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, ha llevado al profesorado universitario a un proceso de necesaria reflexión sobre contenidos y metodologías. En ese proceso el docente ha tenido que reestructurar sus conocimientos y reforzar sus habilidades mediante la práctica, la experimentación y la investigación, replanteándose sus actitudes a través del conocimiento del aprendizaje, propio y ajeno, y la autoevaluación. Esta necesaria reestructuración ha permitido a su vez al docente universitario, una mayor aproximación a las necesidades profesionales de sus titulaciones, llevando a cabo en consecuencia una labor de orientación de su docencia hacia la adquisición de esas habilidades y actitudes que la sociedad demanda. En ese proceso de ida y vuelta, el docente aprende de la realidad y enseña a aprender de

ésta. La presente comunicación tiene por objeto el estudio de las bases que plantean la necesaria interrelación que debe existir entre la docencia, la investigación y la experiencia profesional en el docente, especialmente dirigida a la formación jurídica de futuros titulados en Administración y Dirección de Empresas, refiriendo la experiencia desarrollada en las aulas de grado tras la implementación de distintas técnicas de aprendizaje basado en la realidad, mostrando así mismo los resultados obtenidos con la misma.

### **Palabras clave**

Formación docente, investigación jurídica, aprendizaje de la realidad, retroalimentación, expectativas profesionales.

### **Abstract**

Career guidance training objectives of the official teachings of the degrees, derived from the requirements of the EHEA, faculty has led to a process of necessary reflection on content and methodologies. In this process the teacher has had to restructure their knowledge and strengthen their skills through practice, experimentation and research, rethinking their attitudes to learning through knowledge, self and others, and self-assessment. This necessary restructuring in turn has allowed the professor, a closer approximation to the professional needs of their degrees, thus carrying out a task orientation of their teaching towards the acquisition of those skills and attitudes that society demands. In the process of return, the teacher learns from reality and taught to learn from it. The present communication is to the study of the foundations that raise the necessary relationship that must exist between teaching, research and professional experience in teaching, especially geared to the legal training of future graduates in Business Administration, referring the experience gained in the classroom and graduate after the implementation of various learning techniques based on reality, showing the same results with it.

### **Keywords**

Teacher training, legal research, learning reality, feedback, professional expectations

*El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de  
Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica*

*Financial tax law in business administration:  
docmatic and practice*

**María del Carmen Pastor del Pino.**

Profesora contratada doctora de Derecho Financiero y Tributario,  
Departamento de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias de la  
Empresa, Universidad Politécnica de Cartagena, España.  
[carmen.pino@upct.es](mailto:carmen.pino@upct.es)

**1- Introducción.**

La marcada orientación profesional que los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de los grados han experimentado como consecuencia de las exigencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), ha llevado al profesorado universitario a un proceso de obligada reflexión sobre contenidos y metodologías. En ese proceso el docente ha tenido que reestructurar sus propios conocimientos y reforzar sus habilidades acudiendo a la práctica, la experimentación y la labor investigadora puramente cognitiva, lo que le ha llevado, en muchas ocasiones, al replanteamiento de

sus actitudes personales, como consecuencia de la verdadera toma de conciencia de las necesidades derivadas de los procesos de aprendizaje, propios y ajenos, y a los resultados críticos obtenidos, en muchos casos, tras el desarrollo de distintos procesos de autoevaluación.

En esa reestructuración, e impulsado por las propias exigencias del proceso de Bolonia, el docente universitario ha tenido que efectuar una labor de aproximación, si cabe mayor, a las necesidades profesionales de sus titulaciones, llevando a cabo la reorientación de su docencia hacia la adquisición de las habilidades y actitudes que la sociedad demanda de los futuros profesionales, pero sin que ello ocasione el distanciamiento de la imprescindible misión dogmática de la Universidad. De acuerdo con estas exigencias el docente ha de aprender de la realidad y ha de “enseñar a aprender de ésta”. Las dificultades que se plantean en esa doble labor son muchas, dado el esfuerzo que ello implica para el docente y el discente y la revisión que supone de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación. La visión conjunta de estas exigencias y sus condicionamientos centra el interés del tema y permite delimitar el objeto del trabajo.

La presente comunicación tiene por objeto el estudio de las bases que plantea la necesaria interrelación que debe existir entre la formación docente, la labor investigadora y la experiencia profesional en el profesor universitario, especialmente dirigida a la formación jurídica de futuros titulados en Administración y Dirección de Empresas, refiriendo para ello la experiencia desarrollada en las aulas de grado tras la implementación de distintas técnicas de aprendizaje basado en la realidad, mostrando así mismo los resultados obtenidos con la misma.

La estructura del trabajo se ajusta al objeto señalado. En primer lugar se concreta el marco normativo que impulsa la orientación profesional de los objetivos formativos de los grados y postgrados, así como las ventajas que para ello ofrecen las metodologías de aprendizaje activo basado en la realidad. Delimitado el marco teórico se traslada éste a las exigencias y condicionamientos derivados de la impartición de una asignatura jurídica, en nuestro caso, Derecho Financiero y Tributario, en una titulación no jurídica, como es el Grado de Administración y Dirección de Empresas. Y es que indudablemente las exigencias derivadas de cada titulación, es decir las competencias

genéricas y específicas, las habilidades propias y las actitudes requeridas en el ámbito profesional, condicionan la labor docente, revistiéndola de caracteres propios; pero en cualquier caso dichos condicionamientos deben ser matizados por los que derivan de la propia naturaleza de la disciplina a impartir, lo que quedará reflejado en la segunda parte del trabajo. Para finalizar se refiere la experiencia desarrollada tras la implementación de una técnica específica de aprendizaje activo basada en la realidad, en el Grado de Administración y Dirección de Empresas, así como los resultados obtenidos tras la contestación a un cuestionario básico de expectativas y orientación profesional.

Se trata en definitiva de corroborar a través de una experiencia docente llevada a cabo, los importantes vínculos que deben existir entre formación docente, labor investigadora y experiencia profesional, así como la repercusión que dicha conexión ha de producir en la reorientación profesional que se exige a las actuales titulaciones de grado y postgrado.

## **2- Exigencias docentes de la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: la orientación profesional. El aprendizaje basado en la realidad.**

El proceso de construcción del EEES iniciado con la Declaración de La Sorbona (1998) y ampliado con la Declaración de Bolonia (1999), insta a los Estados Miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países aquellas actuaciones que permitan la adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores. Posteriormente en el Comunicado de Praga (2001) se alude a la necesidad de considerar el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Mediante este proceso se persigue en definitiva, como objetivos clave, la mejora de la competitividad de las universidades y la consecución de la verdadera empleabilidad, reorientando el aprendizaje en aquello que sea relevante para el mercado de trabajo.

Los objetivos referidos no son sino exigencias impuestas por la actual sociedad del conocimiento; sociedad del conocimiento que es también la sociedad del aprendizaje. Y es que, indudablemente, lo que hoy se exige de los profesionales no es sólo obtener conocimiento sino, especialmente, saber manejarlo, actualizarlo, o seleccionarlo apropiadamente para un contexto específico, de tal forma que se sepa adaptar a las situaciones cambiantes, teniendo en cuenta además su extraordinaria extensión y su rápida transformación<sup>1</sup>. Desde el punto de vista de la formación y en el contexto del EEES en el que nos situamos, esta realidad nos lleva a replantear el papel que en esta sociedad compleja y cambiante adquiere el aprendizaje universitario.

Los aspectos a considerar como consecuencia de las exigencias expuestas afectan al propio modelo educativo universitario y, en consecuencia, a los perfiles que se buscan en el propio profesor y en los estudiantes. Y es que para lograr las metas propuestas se ha de pasar indefectiblemente de un modelo educativo basado en la propia lógica formativa de las disciplinas a otro centrado en el propio aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida, reintegrando la visión académica, pero también la profesional y la vital (BARNNET, 2001)<sup>2i</sup>. En este nuevo modelo el objetivo es formar a los estudiantes no sólo en el conocimiento de las diferentes disciplinas sino también en la comprensión de aquello que les hace necesarios en el momento actual y los puede convertir en insuficientes y limitados en un futuro más o menos inmediato. Este cambio en la orientación formativa es el que les va a permitir que puedan llegar a ser profesionales reflexivos, con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos (FERNÁNDEZ, 2005)<sup>3</sup>.

Los rasgos característicos de este modelo educativo exigen, en definitiva, el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. Los estudiantes deben convertirse en auténticos aprendices, no simples receptores o procesadores de información sino individuos activos y autónomos, responsables de su propio proceso de aprendizaje. La labor del

---

<sup>1</sup>FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005), pp. 4-12 y (2006), pp. 35 -56.

<sup>2</sup>BARNNETT, R. (2001).

<sup>3</sup> FERNÁNDEZ MARCH, A. (2005), p.4.

profesor ha de ser entonces la de orientar esa labor de aprendizaje, reconduciendo equívocos o resolviendo los conflictos que puedan surgir en el proceso.

Dicha labor requiere, en definitiva, de una cierta “profesionalización” del profesorado, entendiendo ésta en un doble sentido: por un lado, en el de la necesaria y previa formación pedagógica que se le requiere para comprender y adentrarse en el proceso (FERNÁNDEZ, 2003)<sup>4</sup>. Pero además, y relacionado con el anterior, en el del necesario acercamiento que se ha de producir entre profesorado universitario y realidad profesional; acercamiento que desemboca en concretas exigencias a la hora de delimitar los objetivos, las competencias, los métodos de aprendizaje y, por supuesto, los sistemas de evaluación más idóneos.

En efecto, desde esa perspectiva “profesionalizadora” de la universidad se han de revisar nuevamente todos los elementos del proceso formativo. De este modo, los objetivos formativos de las titulaciones requieren del análisis reflexivo de las necesidades sociales a las que satisfacen, así como la de los propios perfiles académicos y profesionales a que van dirigidas. Los resultados del aprendizaje deseados, expresados en términos de competencias genéricas y específicas, deben así mismo ajustarse a esa realidad profesional, así como, por supuesto, lo deben hacer las técnicas metodológicas para lograrlos y los métodos o sistemas de evaluación que los corroboren.

Centrándonos en el proceso y las metodologías de aprendizaje más acordes con esa orientación profesional, no cabe duda de que debemos situarnos en el contexto constructivista del aprendizaje y sus diversos enfoques (COLL, 1995)<sup>5</sup>, al ser éstos los que posibilitan la creación de esas habilidades y actitudes flexibles que permiten a los sujetos seguir aprendiendo autónomamente (FOSTER, 1986)<sup>6</sup>, exigencia fundamental de la práctica profesional, como hemos referido. Modificado el planteamiento, todo lo demás ha de ir enfocado a la consecución de éste, pudiendo incurrir en el error de no adaptar todos los elementos que ello conlleva (piénsese, por ejemplo, en la incongruencia que supondría querer atender ese enfoque constructivista, pero manteniendo, no obstante, actitudes pasivas de los estudiantes, como meros receptores

<sup>4</sup> FERNÁNDEZ MARCH, A. (2003), pp. 171-199.

<sup>5</sup> COLL, C, et al (1995),

<sup>6</sup> FOSTER, W. (1986).

de información, o limitando la evaluación a la comprobación final del dominio de un temario). Desde esta perspectiva constructivista se hace imprescindible, en definitiva, la reflexión sistemática y pautada de la labor docente, que permita el análisis del qué y el cómo de la, hasta ahora actuación de cada profesor, tomando conciencia de las posibles deficiencias en programaciones, metodologías o evaluaciones y, en consecuencia, manteniendo o modificando lo necesario para alcanzar los objetivos propuestos<sup>7</sup>.

Con relación a las metodologías de aprendizaje más idóneas para posibilitar el aprendizaje efectivo del discente, no cabe duda alguna de que debemos referir todas aquellas metodologías activas que promuevan las habilidades relacionadas con la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y la capacidad para tomar decisiones, autodirigir sus acciones y analizar su impacto, o efectuar razonamientos complejos. Para el logro de estas competencias, el aprendizaje experiencial es una herramienta muy útil, especialmente dirigido a esa formación en y para el trabajo, donde es importante adquirir conocimientos con eficacia y en corto tiempo (FERNÁNDEZ, 2009 y ROMERO, 2010)<sup>8</sup>.

El aprendizaje experiencial implica una actividad cognitiva por parte de los sujetos que se han de esforzar por encontrar sentido a las partes y al todo, yendo más allá del aprendizaje formal o de recepción pasiva de información. De este modo, los sujetos interactuando con la realidad a través de la formulación de problemas en contextos complejos y multidisciplinares, debiéndoles dar las oportunas respuestas, adquieren un aprendizaje mucho más profundo y duradero que el obtenido con otras metodologías (RAELIN, 2000)<sup>9</sup>. Se trata de un aprendizaje basado en la realidad pero con una posterior reflexión que puede llegar al replanteamiento de las hipótesis planteadas (EPSTEIN, 1994)<sup>10</sup>. Este tipo de formación promueve una construcción del

<sup>7</sup> PÉREZ DE OBANOS, G (2009), p. 7. El citado autor habla de “reflexión en acción y sobre la acción”. Los profesores han de analizar de un modo objetivo la eficacia de su labor, reflexionando críticamente sobre lo que se descubre con el objeto de *proceder desde la acción a la acción*.

<sup>8</sup>FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009), pp. 39-57. ROMERO ARIZA, M. (2010), pp. 89-102. Véase en este segundo trabajo la extensa referencia bibliográfica de fundamentación teórica del aprendizaje experimental.

<sup>9</sup>RAELIN, J.A. (2000).

<sup>10</sup> EPSTEIN, S (1994), pp. 709-724. El citado autor plantea dos modelos interactivos para procesar hechos y fenómenos que nos rodea: uno racional y otro emocional. Ambos resultan fundamentales en ese aprendizaje profundo y duradero.

conocimiento profunda y aumenta la comprensión y la eficacia y eficiencia en la puesta en práctica de las competencias aprendidas.

El aprendizaje basado en la experiencia está enmarcado en el denominado aprendizaje activo, pudiendo servirse de todas aquellas técnicas de aprendizaje que estimulen a los sujetos implicados a descubrir por sí mismos los principios de funcionamiento de sistemas, procesos, o instituciones, a través de la intervención espontánea y directa. Básicamente consiste en un proceso de aprendizaje en el cual las personas (individualmente o en grupo) realizan determinadas acciones o asumen determinados criterios o conductas, y comprueban posteriormente los efectos o consecuencias de éstas. Luego, los analizan para extraer análisis conceptuales, pudiendo inferir los principios que produjeron esos resultados (AUSUBEL, NOVAK, y HANESIAN, 1978).<sup>11</sup>.

Pero, ¿resulta aplicable esta metodología a todo tipo de disciplinas? ¿Puede hablarse de experimentación en las ciencias jurídicas? Responderemos a esta cuestión, refiriendo las concretas implicaciones que conlleva la impartición de una asignatura jurídica en una titulación no jurídica, y las conclusiones extraídas tras el desarrollo de una experiencia docente de aprendizaje basado en la realidad.

### **3. El Derecho Financiero y Tributario en el Grado de Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica.**

La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario ha experimentado importantes transformaciones de contenido y metodología, en un periodo de tiempo no excesivamente amplio, debido a los denostados esfuerzos iniciales de consolidación como disciplina autónoma, primero respecto de la Hacienda Pública, y después respecto de otras disciplinas jurídicas<sup>12</sup>.

<sup>11</sup>AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978).

<sup>12</sup>De todos es sabido el incasable esfuerzo del profesor SAINZ DE BUJANDA por dotarla de autonomía didáctica en los planes de estudios jurídicos. SAINZ DE BUJANDA, F, (1958).

Alcanzada esa autonomía, el problema se traslada al objeto de nuestro trabajo, al referido a la delimitación del contenido y método más acorde, teniendo en cuenta la posible impartición de la disciplina en titulaciones no sólo jurídicas sino también de empresa. En este sentido, cabe indicar, que concebida como disciplina dirigida a formar profesionales de la empresa, el método considerado tradicionalmente más idóneo ha sido el basado en el *Derecho informativo*, entendiendo por tal el dirigido a la enseñanza predominante del Derecho positivo de la Parte Especial (de relación de impuestos sobre el sector empresarial), ajeno generalmente a los fundamentos y a las estrechas relaciones con otras disciplinas económicas y jurídicas. Frente a este método se situaría el integral, básico y sistemático de *Derecho sustantivo*, más propio de las Facultades de Derecho, comprensivo no sólo de la Parte especial sino también de la General, que abarcaría los fundamentos de cada institución, de cada figura tributaria y procedimiento tipificado, que se encontrarían originariamente en otras disciplinas jurídicas, pero también económicas (CORRAL, 1991)<sup>13</sup>.

Esta concepción sustantiva del Derecho Financiero y Tributario es la que debe imperar en nuestra opinión cualquiera que sea la titulación en que se imparte. Y es que, al fin y al cabo, el Derecho Financiero y Tributario, será siempre eso, Derecho, cualquiera que sea el lugar en que se imparte, sin perjuicio, claro está, de las adaptaciones en cada caso necesarias. La naturaleza jurídica de la disciplina condiciona, en definitiva, el contenido, y lo que es más importante, el enfoque, los razonamientos, los juicios de valor y, en definitiva, los análisis normativos que se hagan. Se habla en este sentido del extraordinario valor formativo de la disciplina: y ello no sólo por los análisis específicos de las instituciones y figuras jurídicas generales (aplicación del Derecho, la prueba, la analogía, la personalidad jurídica...) y su posible reinterpretación como consecuencia de su revisión por la disciplina; sino también, por la importante labor de sopesamiento que se ha de hacer a la hora de formar en una materia de constante cambio y adaptación, para no incurrir en el mero positivismo descriptivo pero tampoco en los excesos de abstracción y conceptualismo (GARCÍA, 1994)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup>CORRAL GUERRERO, L.(1991). Así, paradójicamente los propios juristas docentes de las Facultades de Derecho se pronuncian sobre la necesidad de servirse instrumentalmente de los conocimientos de la Hacienda Pública o la Contabilidad para enseñar Derecho Tributario. GONZÁLEZ GARCÍA, E., (1973), pp. 25-43.

<sup>14</sup>GARCÍA DE LA MORA, L, (1994), pp. 735-764.

Es cierto que la Economía y el Derecho comparten de alguna manera ámbito institucional, debiendo servirse respectivamente de aquellos elementos que les permitan el entendimiento completo de sus disciplinas. La función de la Ciencia del Derecho es desentrañar el sentido de las normas e instituciones, reduciéndolas a sistemas, pudiendo servirse para ello de todos los datos y conocimientos que sirvan a este fin: económicos, políticos, sociológicos. Ahora bien, esta relación recíproca ha de entenderse sin olvidar la misión del Derecho en general y del Financiero y Tributario en particular, como objeto de estudio, y que no es otra que la persecución del valor “Justicia”, lo que impide concebirlo como una mera envoltura formal de decisiones adoptadas en virtud de consideraciones de diversa índole, condicionando así el contenido y el método de acercamiento a la materia (PALAO, 1983)<sup>15</sup>.

Llegados a este punto es necesario relacionar lo aquí referido con las exigencias de profesionalización del EEES a las que aludíamos al inicio del trabajo. Y es que si consideramos que la formación en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario, cualquiera que sea la orientación profesional deseada, debe ir dirigida a la capacidad de analizar el sentido de las normas, interpretando y resolviendo cuestiones jurídicas básicas, enseñando a “pensar”, y no tanto a retener y exponer un determinado contenido, estamos formando ya en el ámbito profesional, al ser éstas las exigencias que verdaderamente demanda la sociedad. Se ha de ejercitar pues al estudiante en las técnicas, métodos y procedimientos que les permitan conocer el Derecho por sí mismos, identificando y resolviendo los problemas de su interpretación y aplicación, y formulando las soluciones que puedan solventarlos. El contenido real de la actividad docente debe ir dirigido entonces a dotar de las técnicas e instrumentos precisos para que los alumnos puedan formarse mediante su propia experiencia en los contenidos básicos de la disciplina, de forma que sea su propio esfuerzo formativo lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente. Sólo de esta forma podrá producirse esa capacitación profesional tan demandada, imprescindible para poder adaptarse a los inevitables cambios que les deparará su vida laboral (GONZÁLEZ, 2003)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> PALAO TABOADA, C (1983), pp.493-504.

<sup>16</sup> GONZÁLEZ RUS, J. J. (2003). El citado autor concluye sus reflexiones refiriendo la conocida y contundente expresión “no me des peces: enséñame a pescar”.

Desde esta perspectiva docente son muchos los aspectos a revisar: desde la redefinición del propio contenido de los programas, debiendo incluir lo que resulte estrictamente necesario para lograr esa capacitación para el conocimiento, la interpretación y la aplicación básica del Derecho, acomodándolos “realmente” a la carga docente legalmente reconocida a cada asignatura; hasta la consideración de las técnicas metodológicas más idóneas para que el estudiante identifique problemas y aprenda a resolverlos, a través de procedimientos de análisis, síntesis, relación de conceptos, desarrollo de contenidos, o formulación de conclusiones, adquiriendo las habilidades de cómo y dónde buscar información, con qué medios, cómo analizarla y cómo medir su relevancia, permitiendo con ello la desaparición de la incongruente frontera teoría-práctica aun hoy mantenida, y adquiriendo aquélla definitivamente el debido carácter instrumental y no final que debe tener en el conocimiento del Derecho.

Por lo demás, junto a esa formación en conocimientos (función cognoscitiva) y en habilidades y técnicas que les permita investigar y criticar el fenómeno jurídico (función argumentativa), los futuros profesionales deben estar preparados en un tercer nivel que les forme en la imprescindible dimensión político-moral del Derecho (función crítica), permitiéndoles adquirir plenamente el sentido de éste como mecanismo *no formalista* sino *instrumentalista* de reforma o transformación social moralmente justificada (PÉREZ, 2002). Y todo ello además debiendo conocer el funcionamiento real del Derecho en la práctica cotidiana<sup>17</sup>. Pero, ¿es todo ello posible disponiendo de un tiempo tan limitado como el que se tiene en la impartición de la mayoría de las asignaturas jurídicas de los actuales grados?

### 3.1. El desarrollo de técnicas de aprendizaje activo: experiencia y resultados.

Conscientes de la importancia del aprendizaje activo como metodología orientada a la capacitación profesional, y como experiencia que sirviera de referencia para su posterior implementación en asignaturas obligatorias, se propuso como objetivo docente para el curso 2012-2013, el desarrollo de una asignatura dirigida precisamente a la mejora de la capacitación profesional de los estudiantes. La asignatura en cuestión “Derecho Público de la Empresa”, optativa y cuatrimestral de 4,5 créditos ECTS, de 4º Curso del Grado

---

<sup>17</sup>PÉREZ LLEDÓ, J. A., (2002), p. 213.

en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Empresa de la Universidad Politécnica de Cartagena, está adscrita a las Áreas de Derecho Administrativo (1 crédito) y de Derecho Financiero y Tributario (3,5 créditos), y tiene como objetivo principal la provisión al alumno de las aptitudes necesarias para permitirle reconocer, comprender y manejar situaciones concretas en el ámbito del acto y del procedimiento administrativo general y de los tributarios en particular, así como de las relaciones de la empresa con la Administración general y tributaria. Los resultados buscados con el aprendizaje serían evaluados a través del análisis de las respuestas dadas ante situaciones concretas formuladas en el ámbito administrativo tributario, valorando la situación y las posibles respuestas, para lo que se debía de estar en disposición de aplicar los conocimientos, previamente delimitados por ellos, y desarrollar las habilidades y aptitudes necesarias, debiendo efectuar juicios de valor de sus propias actuaciones.

Con el propósito expuesto se planificó la asignatura para su desarrollo a través de trabajo en grupo. Los grupos de 3 componentes, constituidos aleatoriamente, debían realizar las actividades programadas cada semana. Una de esas actividades (nos limitamos a referirla para poder ajustarnos a la extensión requerida en el presente trabajo) consistió precisamente en la intervención de los grupos como auténticos órganos de resolución administrativa. Pretendíamos aunar con ello los tres niveles de enseñanza a los que antes aludíamos: el de conocimiento de contenidos, el argumentativo de manejo de las técnicas para la resolución de problemas concretos, y el de la percepción crítica y transformadora del Derecho, y todo ello a través del acercamiento a su funcionamiento real en la práctica cotidiana. A tal efecto, se les pidió que actuaran como auténticos órganos de resolución de reclamaciones económico-administrativas, debiendo redactar los fundamentos de derecho y adoptando el acuerdo correspondiente. Los antecedentes de hecho eran obtenidos de casos reales, debidamente modificados. Posteriormente cada grupo debía actuar como contribuyente-reclamante, redactando un recurso que debía sustentarse en tres problemas concretos, y que sería resuelto por otro grupo. Se evaluarían tres cuestiones: la propia redacción del recurso, la complejidad de la problemática planteada o, en su caso, el acierto en su resolución, y la comprobación del manejo de distintas fuentes bibliográficas (doctrina científica y/o administrativa y jurisprudencia).

Con el objeto de comprobar el resultado de las actividades de aprendizaje programadas en la asignatura y su reconocimiento como técnica eficaz de aprendizaje y de aproximación a la realidad profesional a través de casos reales, se elaboró un cuestionario de diez preguntas que se contestó por la totalidad de los alumnos matriculados en la asignatura, al finalizar el curso. Las preguntas pretendían comprobar tres cuestiones: el logro del aprendizaje a través de la técnica metodológica empleada; el grado de percepción del Derecho como instrumento formalista o instrumentalista y el de la comprensión de su dimensión crítica; y la posible vocación profesional en la materia tributaria como consecuencia de todo ello.

Las respuestas dadas a las cuestiones planteadas corroboraron nuestro propósito inicial: la necesidad de conectar en la docencia universitaria realidad profesional, conocimiento y práctica en un todo conjunto (preguntas, Anexo 1). Así, por ejemplo, el empleo de las técnicas de aprendizaje experiencial a través de casos prácticos reales les permitió a todos los encuestados “conectar la teoría con el mundo real” y “entender realmente la teoría” (pregunta 1), resultando mucho más motivador saber que resolvían casos reales porque les permitió “acercarse a la realidad profesional o personal de su inmediato día a día”, y “apreciar la utilidad del Derecho” (pregunta 2). Por lo demás, la actividad de resolución administrativa les pareció en general muy enriquecedora “por la responsabilidad que ello conllevaba” y el “mayor aprendizaje del marco teórico” (pregunta 3).

La visión formalista del Derecho, mayoritariamente percibido como una mera aplicación de normas vigentes dio paso a una percepción más instrumentalista, destacando como principales dificultades: “las diversas interpretaciones que pueden darse a las normas según el enfoque que se plantee”, “su enorme extensión y variabilidad” y la “incongruencia que a veces se produce entre la realidad normativa y la justicia” (preguntas 4-5 y 6).

Parece finalmente que el aprendizaje activo a través de la experiencia les hizo plantearse en unos casos (50 por ciento de los encuestados) y reafirmar en otros (20 por ciento), su futuro profesional: dentro de la propia Administración Tributaria (30 por ciento) o en la actividad profesional de asesoría jurídica y/o fiscal (70 por ciento restante), encontrando necesaria, en este segundo grupo, la formación de postgrado en un 60 por ciento. Todos

los encuestados manifestaron, por lo demás, la imprescindible ética o moral que debe existir en el ámbito profesional y personal, pero “su inexistencia en la práctica, como lo demuestra en muchos casos la realidad” o “su posible matización según los intereses que se defiendan” (preguntas 7 a 10).

#### 4. Conclusiones.

La formación universitaria que indudablemente hoy se demanda debe ir orientada a la capacitación profesional del alumno, entendiendo ésta como aquella que le permite la adquisición de las habilidades y aptitudes necesarias para poder aprender a lo largo de la vida, aprehendidas a través del esfuerzo y el trabajo bien hecho. Esa formación integral en el “saber” y en el “hacer” ha de partir de una labor previa de reflexión del profesorado: de su propia actuación docente y su propio proceso de aprendizaje, que le permita emprender las oportunas mejoras o adaptaciones hacia ese enfoque referido, pudiendo provenir éstas de sus inquietudes formativas e investigadoras en temas docentes, o de su conexión con la práctica profesional.

Situados en el contexto constructivista del aprendizaje autónomo (del docente y del discente) no cabe duda de que el aprendizaje experiencial promueve una construcción del conocimiento profunda y aumenta la comprensión y la eficacia y eficiencia en la puesta en práctica de las competencias aprendidas. En el ámbito de la enseñanza jurídica y cualquiera que sea la orientación profesional deseada, el contenido de la actividad docente debe ir dirigido a dotar a los alumnos de las técnicas e instrumentos precisos para que puedan formarse mediante su propia experiencia, y desde la experiencia, por ejemplo con casos reales, en los contenidos básicos de la disciplina, de forma que sea su propio esfuerzo formativo el que les acerque a esas habilidades que la sociedad les demanda.

El aprendizaje activo basado en casos reales permite además adquirir esa ineludible visión crítica que debe revestir el fenómeno jurídico, acercándoles directamente al sentido del Derecho como mecanismo de regulación pero también de transformación social, y despertando auténticas vocaciones profesionales relacionadas con dicho ámbito, incluso en alumnos no provenientes de titulaciones jurídicas.

## 5. Bibliografía.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt.

BARNNETT, R., (2001). *Los límites de competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.

COLL, C, et al (1995). *El Constructivismo en el Aula*, EditGraó, Barcelona.

CORRAL GUERRERO, L., (1991). Enseñanza del Derecho Tributario en las Escuelas de Ciencias Empresariales, En Cuadernos de Estudios Empresariales, 1, Editorial Complutense.

EPSTEIN, S (1994), Integration of the cognitive and the psychoanalytical unconscious, *American Psychologist*, 49, pp. 709-724.

FERNÁNDEZ MARCH, A., (2005). *Nuevas metodologías docentes*, Universidad de Salamanca, <http://www.usal.es/>

-Metodologías activas para la formación de competencias, (2006), *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

- Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias (2003), *Revista de Educación*, 331, pp. 171-199.

FOSTER, W. (1986), *The Reconstruction of Leadership*. Victoria: DeakinUniversityPress.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional, *Revista Electrónica de formación del profesorado*, 12, pp. 39-57.

GARCÍA DE LA MORA, L., (1994). La enseñanza del Derecho Financiero y tributario: pasado, presente y futuro, *Revista Española de Derecho Financiero*, Civitas, 104, pp. 735-764.

GONZÁLEZ GARCÍA, E., (1973). Derecho fiscal. Derecho financiero y Derecho Tributario, *Revista de Derecho Financiero y de Hacienda Pública*, 103, pp. 25-43

GONZÁLEZ RUS, J. J., (2003), Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro, *Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología*, <http://criminet.ugr.es/recpe>.

PALAO TABOADA, C (1983), La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario, *Revista Española de Derecho Financiero*, Civitas, 40, pp.493-504.

PÉREZ DE OBANOS, G (2009), La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE, *Suplementos marco ELE*, 9, pp. 7-15.

PÉREZ LLEDÓ, J. A., (2002). Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho, *AFDUAM*, 6, pp.197-268.

ROMERO ARIZA, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas, *Revista de antropología experimental*, 10, pp. 89-102.

RAELIN, J.A., (2000) *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*, Prentice Hall Inc, Nueva Jersey,

SAINZ DE BUJANDA, F., (1958). *La autonomía del Derecho Financiero en el cuadro de las disciplinas de las Facultades de Derecho*, Sección de publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, Madrid.

## **ANEXO 1- CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE CASOS REALES**

- 1- ¿Qué te ha aportado la resolución de casos prácticos?
- 2- ¿El uso de material basado en la realidad te ha motivado más? ¿Por qué?
- 3- ¿Prefieres resolver o plantear problemas jurídicos? ¿Por qué?
- 4- ¿Crees ahora que el Derecho consiste en la mera aplicación de normas?
- 5- ¿Cuáles son las principales dificultades que surgen a la hora de aplicación las normas tributarias, y, por qué?
- 6- ¿Crees que debe existir una ética profesional inamovible o que todo puede relativizarse según el caso?
- 7- ¿Te gustaría trabajar defendiendo la labor de la Administración contra posibles defraudadores o aconsejando al contribuyente en los posibles supuestos de actuaciones irregulares de la Administración? Elige una opción y explica tu elección.

- 8- ¿Te gustaría orientar tu profesión hacía temas relacionados con la aplicación del Derecho? ¿Por qué?
  - 9- ¿Seguirías formándote en temas jurídicos? Si es así, ¿en qué, y por qué?
  - 10- ¿Cuál crees que es la labor de un profesional del Derecho financiero y tributario?
-