

CAPÍTULO V

EL APRENDIZAJE ELECTRÓNICO EN DERECHO TRIBUTARIO PARA CONTRIBUIR A UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE CALIDAD

Dra. Zuley Fernández Caballero

Profesora Lectora de Derecho Financiero y Tributario

Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

*“Ser profesor universitario es una gran responsabilidad. No somos solamente transmisores de conocimientos. Somos formadores. Cumplimos un importante papel en la sociedad, en un contexto y en un momento histórico singulares. Estamos aquí porque deseamos contribuir a forjar un futuro mejor para el país a partir de la educación. (...) Pero ser profesor significa tener una vocación, un espíritu de servicio, un propósito. Ser profesor significa formarse en el arte y la ciencia de enseñar”*¹. En definitiva, el ejercicio docente, especialmente, la docencia universitaria, como cualquier otra actividad humana, es algo que debemos aprender y desarrollar de manera continua².

Precisamente, para la obtención de ese perfeccionamiento de la docencia universitaria y para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, dicho de otra forma, una educación superior desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible³, este estudio tiene como objeto determinar las potencialidades que ofrece el “e-learning” o aprendizaje virtual, concretamente, las plataformas de administración de cursos en línea (Moodle) para la impartición de las distintas formas de organización del proceso docente en la disciplina de Derecho Financiero y Tributario. En otras palabras, a partir de la reflexión de lo que significa conocer⁴, aprender⁵ y enseñar⁶, se incorporan a este trabajo cuestiones de gran relevancia para logro de una docencia universitaria inclusiva, equitativa y de calidad, como son el aprendizaje colaborativo y, especialmente,

¹ SALGADO GARCÍA, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, Editorial ULACIT, 2da. edición, San José, pág. 7.

² MAS TORELLO, Oscar (2011): “El profesor universitario: sus competencias y formación”, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 15. 3, pág. 196 y ss.

³ El Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 aboga por “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

⁴ DRISCOLL, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon, pág. 11.

⁵ Entre otros, TARPY, R. (2000). *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill, pág.8 y SCHUNK, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*, (2ª Ed). Prentice-Hall. México, pág. 2.

⁶ Una exposición clara y detallada de las estrategias de enseñanza, clasificadas por los enfoques teóricos que les dan sustento, puede encontrarse en Woolfolk, Anita (1999). *Psicología educativa* (7a ed.) Pearson. México, pág. 1-248.

el aprendizaje electrónico o virtual (“e-learning”), dentro de la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario.

En este sentido, no se debe olvidar que el Derecho es una manifestación social y en él se sustancia la realidad de ésta. El Derecho nace de la sociedad, la condiciona y la ajusta. Esta relación hace que el Derecho también se presente como promotor de transformaciones y asista al cambio social como una guía o instrumento de conmutación. Y dentro de este contexto, el Derecho Financiero no se encuentra alejado de las cuestiones sociales, pese a que tradicionalmente se le vincula de manera exclusiva al ámbito económico, a aspectos patrimoniales, a la riqueza o al tráfico mercantil. Es indudable que la norma financiera regula aspectos económicos de las políticas públicas. Lo que permite afirmar que el Derecho Financiero sirve “para hacer efectivo el deber de contribuir a los gastos públicos y, por ende, a hacer efectivo un principio de solidaridad entre los ciudadanos”⁷.

2. FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

En aras de cumplir con el objeto previsto para este trabajo corresponde, en este segundo apartado, analizar las formas de organización docente de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario a partir de su configuración en los planes de estudio de la Universidad. A tal efecto se consideran, de manera principal, las directrices marcadas por la guía docente de la asignatura, que es clave para su planificación. El desarrollo de la docencia de la asignatura y de la formación, según estipula dicha guía docente, se basa en las siguientes actividades:

A. Actividades dirigidas:

Clases magistrales: donde el o la profesor/a proporciona los conceptos básicos de la materia que son los instrumentos necesarios para comprender el marco normativo y jurisprudencial.

Seminarios: donde los y las estudiantes analizan y resuelven junto con el o la profesor/a casos prácticos previamente elaborados. La base del trabajo práctico es la comprensión y aplicación crítica de la normativa y jurisprudencia relacionadas con el contenido esencial explicado en las clases magistrales. Estas actividades también supone realizar una pluralidad de acciones: actividades de debates sobre la temática impartida con base en la realidad y trabajo grupal en clase sobre materiales recomendados.

B. Actividades supervisadas:

Tutorías: Tiene como objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente acciones

⁷ FERNÁNDEZ AMOR, J. A., “El poder tributario como instrumento para la igualdad: la extrafiscalidad y la perspectiva de género”, en la obra, *Derecho, Género e Igualdad. Cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*, Vol. II, HEIM D. y BODELÓN GONZÁLEZ, E. (coord.), Barcelona, 2010, pág. 21.

educativas personalizadas. Esta atención se realizará con encuentros, planificados en el horario docente, así como encuentros adicionales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de los tutores. El contenido de la tutoría estará dirigido esencialmente a la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes, identificadas en su diagnóstico, caracterización y evaluación.

C. Actividades autónomas:

El y la estudiante debe organizar el tiempo y el esfuerzo de manera autónoma, ya sea individualmente o en grupo. Supone la búsqueda de bibliografía y jurisprudencia instrumental para la resolución de los casos prácticos, actividad de estudio para la superación de las diferentes pruebas, consultas al o a la profesor/a o tutor/a, entre otros.

2.1. La clase teórica

La lección magistral (clase magistral según la terminología que aparece en la guía docente de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario), lección teórica, conferencia magistral o simplemente conferencia, supone la exposición oral de los contenidos que integran la asignatura. Esta forma de organización de la docencia en Derecho, de manera general, y en Derecho Financiero y Tributario, en particular, ha sido objeto de críticas por la pasividad o el distanciamiento que origina con el estudiante, porque no facilita el espíritu crítico o perjudica la discrepancia. Los reparos a esta forma de docencia se encuentran, no tanto en el método docente en sí, como en sus usos concretos o su abuso⁸. *“El problema deviene cuando se convierte en un monólogo rutinario en el que se reitera el contenido de un manual. Pues la lección magistral 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”*⁹.

La clase magistral bien utilizada resulta un método docente válido pues, a lo que ya se indicó, debe sumarse que, el profesor o profesora es quien posee, no sólo los conocimientos sino la perspectiva necesaria y la práctica docente para ofrecer al alumnado un primer acercamiento a cada una de las lecciones que integran el programa de la asignatura. *“Ello no supone ignorar el bagaje formativo teórico y práctico del alumnado, sino que en su función la persona docente, especialista en la materia, ordena y expone los temas poniendo el acento, en primer lugar, en los contenidos básicos que la integran; en segundo lugar, explicitando los conceptos y categorías que inicialmente*

⁸ Por todos, PALAO TABOADA, Carlos (2002): “Proposiciones para iniciar un coloquio sobre la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en nuestros días”. *Revista Española de Derecho Financiero*. nº 86, pág. 323.

⁹ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 77-78. [consultado 21/09/2022]. “El buen profesor es aquel que toma un contenido y lo adapta a las circunstancias y necesidades de sus alumnos para que lo hay que hay que aprender sea adquirido y nadie se pierda” MARTÍNEZ, Miquel, ESTEBAN, Francisco, JOVER, Gonzalo y PAYÀ, Montserrat (2016): *La educación, en teoría*. Editorial Síntesis. Madrid, pág. 25.

*podrían resultar de difícil comprensión; y, en tercer lugar, relacionando de manera sistemática y relacional todos ellos*¹⁰. No debe olvidar el docente que enseñar exige seguridad, competencia profesional pues “ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia”, es decir “la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro”¹¹.

En definitiva, “lo que ha de perseguirse con la lección teórica o la lección expositiva es que el alumnado llegue a comprender los aspectos básicos y esenciales y que se familiarice con las técnicas de interpretación y argumentación. En tal sentido un criterio a considerar sería que, cuanto más novedoso resulte el tema a impartir por los conceptos, categorías e instituciones específicas del Derecho Tributario, mayor habrá de ser su utilización. Por el contrario, cuanto menos específico del Derecho Tributario sean los contenidos a enseñar, menos necesario resulta el recurso a la lección expositiva”¹².

Las clases teóricas tienen por finalidad el analizar e interrelacionar las ideas básicas del programa de Derecho Financiero y Tributario, pues resulta imprescindible evidenciar la correlación entre la relación tributaria con su dimensión aplicativa y, la una y la otra, con los impuestos específicos para mostrar su operatividad. Las mismas parten de identificar y sintetizar aquello que resulta esencial de las instituciones en cuestión para, desde tal síntesis, relacionarlas con otras.

La forma de impartir las clases teóricas, por lo general, se hace a través de las TIC, principalmente, del Power Point ya que con esta presentación se pueden exponer las ideas centrales de cada tema y las cuestiones que se deriven de éste. También las presentaciones pueden acompañarse con videos¹³, páginas web (por ejemplo, la de [www. aeat.es](http://www.aeat.es) o la de atc.gencat.cat) y otros recursos disponibles en internet como (por ejemplo, la relativa a consultas tributarias -<http://petete.minhafa.gob.es/consultas>- o a la doctrina jurisprudencial - <http://www.poderjudicial.es/search/->) que sirven no sólo para completar las explicaciones con ejemplos, sino para profundizar y ampliar en los contenidos.

Los conocimientos teóricos que se adquieren por medio de este tipo de clase son necesarios para afrontar con éxito la perspectiva práctica de la materia y de esta forma, desarrollar en los estudiantes su capacidad para aplicar el conocimiento jurídico. Resulta básico centrarse en lo esencial, pues “la motorización legislativa con la que se nos tiene

¹⁰ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II, op. cit.*, Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 78. [consultado 21/09/2022].

¹¹ FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Madrid, pág. 88-89.

¹² SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II, op. cit.*, Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 77-78. [consultado 21/09/2022]. En tal sentido, GRAU RUIZ, María Amparo (2007): *Ideas para un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario. op. cit.* Disponible en <http://eprints.ucm.es/6093/>. [consultado 15/12/2022].

¹³ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=Kc1qh6jquhs>.

acostumbrados en materia tributaria hace aconsejable que se enseñe al alumno a aplicar el método jurídico partiendo de un conocimiento de las nociones fundamentales del Derecho Tributario, no incidiendo sólo en el Derecho positivo, aunque sin perder su norte”¹⁴.

2.2. El seminario

El seminario es la actividad dirigida con la que se designa en la guía docente de la asignatura aquella clase que busca acercar al estudiante a la realidad jurídica en la que se inserta el Derecho Financiero y Tributario. La enseñanza de esta disciplina no puede apartarse de la resolución de casos prácticos que anticipen o simulen los escenarios a los cuales habrán de enfrentarse los futuros graduados y graduadas en su ejercicio profesional. *“Es así que no supone un aprendizaje inferior o subordinado al teórico sino complementario y principal. Teoría y práctica constituyen un todo inseparable en la docencia de cualquier disciplina jurídica, en mayor medida cuando se pretende de ésta una formación profesionalizadora. Son dimensiones inescindibles para un aprendizaje significativo”¹⁵.*

En el Derecho, el razonamiento no es como en otras ciencias exactas, no es un orden totalmente cerrado que pueda acercarse al rigor propio de las matemáticas. El juez no puede, a semejanza del lógico formalista, limitar el campo de aplicación del sistema. Si lo hiciera corre el riesgo de que lo acusen de denegación de la justicia en caso de negarse a juzgar por silencio, oscuridad o insuficiencia de la ley. El juez siempre ha de poder juzgar sea o no aplicable a la situación la disposición invocada¹⁶.

La metodología docente que se utiliza en este tipo de clase aboga por el desarrollo de argumentos sobre la base del análisis de la jurisprudencia de los tribunales que luego se vinculan a la resolución de casos prácticos. En este orden, los debates jurídicos sobre noticias de actualidad, por ejemplo, resultan una herramienta propicia para aprender a crear argumentos.

La argumentación se puede trabajar a partir de diversas estrategias y técnicas:

“a) La lectura comprensiva de jurisprudencia puede recomendarse para distintos fines y actividades docentes. Cabe proponer el análisis de pronunciamientos judiciales concretos como actividad instrumental para la elaboración de dictámenes, la realización

¹⁴ MARTÍN FERNÁNDEZ, Javier (2002): “Cómo impartir Derecho Tributario” en AA.VV.: *I Jornada metodológica "Jaime García Añoveros" sobre la metodología académica y la enseñanza del Derecho financiero y tributario*. Instituto de Estudios Fiscales. Doc. nº 11.

¹⁵ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en, https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 79. [consultado 21/09/2022].

¹⁶ Así lo entienden PERELMAN, Chaim y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989): *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Editorial Gredos. Madrid, pág. 214-215.

de comentarios jurisprudenciales, y la resolución de casos prácticos extraídos de la realidad.

b) *La resolución de supuestos prácticos, también denominado “método del caso”, tiene por objeto el análisis de un suceso real con la finalidad de engarzar dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso de reflexión que resulte significativo al discente. Como método activo de aprendizaje consiste en la descripción de un hecho real que permita conocerlo, interpretarlo, crear diferentes hipótesis de trabajo, realizar un diagnóstico para llegar a la resolución del mismo, y, en ocasiones, a encontrar posibles procedimientos alternativos de solución.*

La resolución de casos prácticos no resulta una mera mecánica aplicativa de las normas. Difícilmente puede encontrarse la solución justa en una aplicación reiterada y automática que no analiza las razones y argumentos. El método del caso –estudio de casos prácticos– puede ofrecer tres objetivos docentes a considerar:

- Supone para el alumnado una primera toma de contacto con la realidad – máxime si los casos propuestos son de actualidad–, imprescindible en el mundo jurídico.*
- Contribuye a reforzar o complementar los conocimientos expuestos y analizados en las clases teóricas o expositivas. Las clases prácticas son la sede adecuada para volver a incidir en algunos temas, aspectos o cuestiones que resulten de difícil comprensión teórica, o sobre los que no se han podido hacer hincapié.*
- Propicia un foro de participación del alumnado en el aula, es éste el momento más adecuado para que asuman un papel protagonista en el aula.*

c) *Los debates sobre noticias de actualidad resultan útiles para fomentar la elaboración e intercambio de argumentos jurídicos. Los principales objetivos de esta iniciativa consisten en conectar la materia con la actualidad y con la aplicación práctica profesional; profundizar y relacionar entre sí los conocimientos; potenciar el interés por el ámbito fiscal; fomentar la participación y la motivación de los estudiantes; y, por último, desarrollar y perfeccionar algunas de las competencias de la materia, como por ejemplo el análisis crítico, la expresión escrita y la aplicación práctica de los conocimientos”¹⁷.*

Por lo general, los seminarios se plantean sobre la base de la resolución de los casos confeccionados por el profesor/a, el análisis de la interpretación de las resoluciones judiciales o administrativas y el examen de la regulación de los diversos impuestos. Ya

¹⁷SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en, https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 80-81 [consultado 21/09/2022]. También DELGADO GARCÍA Ana María, OLIVER CUELLO Rafael y ROVIRA FERRER Irene (2011): “Los debates sobre noticias de actualidad como herramienta para el desarrollo de las competencias del Derecho Financiero y Tributario”, en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/presentacio_es.html. [consultado 20/01/2023].

que cada una de estas actuaciones por parte de los estudiantes, normalmente, se interrelacionan. Este tipo de clase suele realizarse una vez que se imparte la clase teórica. No obstante, si se formula el supuesto práctico antes de la clase de teoría puede resultar útil para motivar a los estudiantes, aproximarlos al tema y para plantear las interrogantes que serán objeto de desarrollo en el seminario.

Se suele realizar esta clase, en primer lugar, mediante el planteamiento por parte del profesor/a de un supuesto concreto, se indican las principales cuestiones prácticas y se orienta sobre los pasos a seguir –utilización de materiales, selección de información, entre otras. La situación problemática se puede comunicar a los estudiantes en la propia clase o mediante el aula virtual. En la guía de la clase se debe incluir la dinámica a seguir, si es una actividad individual o grupal, de pequeño grupo o de grupo clase. Posteriormente, ya durante el desarrollo de la práctica, el alumno debe resolver el supuesto práctico descrito. En tercer lugar, ya sea individualmente o por grupos, los estudiantes deben exponer ante el profesor y el resto de sus compañeros los resultados de su actividad lógico-deductiva, proponer soluciones que pueden abarcar desde datos concretos y verificables hasta formulaciones de valor general. También presenta, a través de su argumentación, los enlaces realizados de la teoría con la práctica. Este tipo de actividad docente suele terminar con la realización de una evaluación individual para verificar y contrastar el conocimiento adquirido a través de desarrollo.

2.3. Las tutorías

La doctrina entiende que la función tutorial es un seguimiento y una ayuda propiciada al estudiante dentro de un clima satisfactorio de relaciones interpersonales, que garantice una mejor formación universitaria y un amplio desarrollo personal y científico del universitario¹⁸. Le corresponde al profesor/a universitario/ria, además de sus funciones docentes y de investigación el cometido de ser tutor o tutora. “*En este rol aparecen tres grandes funciones asociadas: una función instructiva, relacionada con la transmisión del saber; una función investigadora, mediante la que debe contribuir al avance de la ciencia y la búsqueda de verdades científicas y nuevos saberes; y una función formativa o tutorial, mediante la cual debe cultivar la formación del alumnado en cuanto a sus actitudes, hábitos, competencias y eso que, con cierta imprecisión, se denomina el estilo universitario*”¹⁹.

La tutoría se realiza en torno a la tarea de seguimiento del trabajo de cada estudiante. Es una tutorización que no se reduce a un tiempo y un espacio concretos, sino que consiste

¹⁸ GARCÍA NIETO, Narciso (2008): “La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. nº 22, pág. 45. Véase también *vid. supra*, apartado 2.3. “Las tutorías”.

¹⁹ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en, https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 82. [consultado 21/09/2022]. Asimismo, GARCÍA NIETO, Narciso (2008): “La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior”. op. cit., pág. 37.

en una labor de orientación y acompañamiento. Se puede desempeñar en las aulas, en los despachos, y a través de las plataformas de administración de cursos en línea²⁰.

En la práctica se plantean dos tipos de tutorías, todas ellas voluntarias; unas, generalmente individuales a lo largo del curso cuya finalidad es la resolución de las dudas y; otras, llevadas a cabo en pequeño grupo destinadas a preparar pruebas de evaluación. Las tutorías individuales son de gran utilidad para el estudiante que desea analizar su situación personal en el proceso de evaluación de la asignatura. Por su parte, las tutorías que se realizan en pequeños grupos se desarrollan por lo general en los momentos previos a la evaluación. Tales tutorías permiten a los estudiantes poner en común las dudas que le han surgido a los otros compañeros y compañeras durante el estudio de la materia que, habitualmente, resultan ser también las suyas propias. Pueden también descubrir que ciertos conceptos, categorías e instituciones, que creían haber aprendido y haberlo hecho correctamente, resultaban erróneos. Desde la perspectiva del docente, además de evitar reiteraciones, ofrecen una visión sobre el grado de comprensión e interés del alumnado²¹.

2.4. La evaluación

La metodología docente y la evaluación son dos caras de la misma moneda²². *“La metodología docente pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación tiende a la comprobación entre logros o resultados y los propósitos previos u objetivos que se diseñaron y aplicaron en la metodología para su mejora. Desde esta concepción, la evaluación se entiende no tanto como instrumento de control y calificación sino como instrumento de indagación que proporciona retroalimentación a todo el proceso, en la medida que permite tomar decisiones sobre el funcionamiento de las clases y los resultados de lo aprendido. La evaluación deja de ser una finalidad en la enseñanza y se convierte en un medio para su constante mejora”*²³.

De esta forma, la evaluación es concebida como el conjunto de actividades organizadas en un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir un juicio en función de unos criterios previamente establecidos. Es un proceso necesariamente concordante con el enfoque metodológico y con los objetivos de aprendizaje definidos, afectando de manera directa al proceso de

²⁰Para más información ARRIBAS LEÓN, Mónica (2011): “Plan de acción tutorial en la enseñanza jurídico-tributaria de la institución sucesoria en el nuevo grado en derecho” en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/presentacio_es.html. [consultado 20/03/2023].

²¹ CARRILLO FLORES, Isabel (2016): “El valor de la educación: imaginar i viure processos transformadors als grups d’aprenentatge. *Quaderns d’Educació Continua*. nº 30, pág. 25-33.

²² Este criterio es el que asume IMBERNON, Francesc (2013): “La estrecha relación entre la metodología y la evaluación” en GARCÍA AÑÓN, José (2013): *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013, pág. 740.

²³ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en, https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 85. [consultado 21/09/2022].

aprendizaje y, en particular, al del estudiante ante un determinado planteamiento evaluativo.

La reformulación de fines y metodologías que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior afecta a los sistemas de evaluación, debiendo acomodarse a ese nuevo modelo. En la actualidad no procede valorar sólo conocimientos, sino también –o más bien– competencias. Por consiguiente, los mecanismos de control no pueden circunscribirse a las tradicionales pruebas finales de contenidos aprendidos, deviniendo la evaluación continua en la herramienta más apropiada para calibrar si el aprendizaje del y de la estudiante resulta apto para la consecución de los objetivos formativos preestablecidos.

Esta evaluación continua ha de desempeñar una doble función. Por un lado, sirve para determinar si el alumnado ha alcanzado el nivel esperado para superar la materia. En este sentido, la evaluación tiene la finalidad certificadora. Por otro lado, debe servir a cada estudiante para aprender, primando en este caso la finalidad docente. La finalidad evaluadora ha sido la históricamente predominante ignorando, en ocasiones, su utilidad como instrumento al servicio de la docencia²⁴. Resulta así que la evaluación no puede limitarse a ser un control de conocimientos específicos en un momento dado²⁵. Por ende, resulta oportuno realizar distintas actividades que ayuden a los estudiantes a la toma de conciencia del progreso, los responsabilicen de sus actividades, les sirva de motivación y refuerzo y desarrolle su capacidad de autogobierno. En definitiva, el proceso de evaluación puede consistir en diversas actividades y técnicas a tener presente²⁶.

²⁴ CUBILES SÁNCHEZ-POBRE, Pilar (2011): “La evaluación, fase clave de la docencia. El uso de las plataformas virtuales para evaluar”, en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/presentacio_es.html. [consultado 21/11/2022].

²⁵ Seguimos en tales consideraciones a RIBES RIBES, Aurora (2010): “Técnicas de evaluación del aprendizaje en Derecho Financiero y Tributario adaptadas al espacio europeo de educación superior” en *Jornada sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Técnicas de evaluación del aprendizaje en Derecho Financiero y Tributario*. Barcelona 2010. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/comunicacions_es.html. [consultado 21/09/2022].

²⁶ La evaluación que puede ser: a) diagnóstica o inicial para permitir conocer las ideas previas del alumnado; b) formativa, efectuada durante el proceso de aprendizaje y que aporta datos parciales sobre el proceso de aprendizaje; c) sumativa resulta el juicio final de n proceso. Según los aspectos a evaluar: a) holística si evalúa el aprendizaje adquirido en su totalidad; b) continuada si se basa en la observación frecuente del discente c) informal si no se empujan técnicas formales o estructuradas en la misma. Según el agente evaluador: a) autoevaluación, si es el propio individuo; b) coevaluación si se efectúa por los compañeros o compañeras. Para ampliar esta información remítase a SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino y COTILLAS ALANDÍ, Carolina (Coord.) (2007): *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Universitat de Valencia. Servei de Formació Permanent. Valencia, pág. 23-35.

3. LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE ELECTRÓNICO EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

3.1. El aprendizaje electrónico: el aprendizaje en línea

Llegado a este punto resulta oportuno destacar que el aprendizaje electrónico conocido también como “e-learning” consiste en el uso de los ordenadores como medio de aprendizaje. Por lo general, el “e-learning” sustenta la concepción del aprendizaje y la enseñanza en la que los estudiantes son los que asumen un papel activo, ya que deben programar sus actividades, asignar tiempo para el estudio, participar en los foros, entre otros.

Son muchas las ventajas que se obtiene con el aprendizaje electrónico o “e-learning”, como por ejemplo que:

- Puede ser interactivo, ya que genera una atmósfera que promueve el aprendizaje, involucra a las personas y las motiva a participar.

- Desarrolla la memoria a través de la capacidad de organizar los materiales por temas y niveles de importancia, las personas pueden concentrarse y orientarse mejor en su proceso de aprendizaje.

- Es flexible, no todas las personas aprenden de la misma manera, por lo cual no todo tipo de programa de enseñanza va a ser adecuado para todos. Las herramientas del aprendizaje electrónico permiten una adecuación a las necesidades de los individuos.

- Es útil, a diferencia de la clase presencial, en donde el profesor/a no dispone del tiempo necesario para brindar una atención personalizada a los estudiantes, las herramientas del “e-learning” pueden adecuarse al ritmo de cada persona. Esto ayuda a que el alumno comprenda los materiales más fácilmente y se “programe” (promueve la autorregulación del aprendizaje).

- Es accesible, los estudiantes pueden acceder a los contenidos, materiales y espacios interactivos desde diferentes lugares (hogar, oficina, ordenadores públicos), sin necesidad de desplazarse hasta el centro educativo. Asimismo, las herramientas asincrónicas le dan la oportunidad de participar y acceder a los materiales en cualquier momento²⁷.

Ahora bien, dentro de las modalidades del aprendizaje electrónico que más destacan, y en lo que refiere a este trabajo, se encuentra el aprendizaje en línea (“online”). A través de esta modalidad de aprendizaje electrónico se utiliza una red (por ejemplo, la Internet) como forma de comunicación para aprender.

²⁷ Compartimos los postulados de SALGADO GARCÍA, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, op. cit., pág. 116-117

En el aprendizaje en línea se emplean una variedad de herramientas que permiten al estudiante avanzar a su propio ritmo, elegir los temas o habilidades que desea aprender y el tiempo que le dedica a las actividades. Muchas de aquellas herramientas facilitan la comunicación sincrónica o asincrónica entre el estudiante y el profesor, así como entre los alumnos, donde sobresalen:

- Foros de discusión asincrónica.
- Conversatorios sincrónicos o "chats".
- Intercambio de archivos.
- Evaluaciones en línea.

Por su parte, las herramientas sincrónicas del aprendizaje "online" son aquellas que facultan que todas las personas que interactúan se encuentran conectadas a la red simultáneamente (un ejemplo de comunicación sincrónica es el "chat", donde los estudiantes y el profesor/a conversan sobre un tema, utilizando texto, voz o imágenes. Por otro lado, las herramientas asincrónicas no requieren que las personas estén conectadas todas al unísono, sino que posibilita la interacción diferida en el tiempo, en el momento en que cada cual pueda o desee participar (un ejemplo de comunicación asincrónica son los foros de discusión que se utilizan en la plataforma de educación virtual de la Universidad).

Asimismo, existen tres tipos de cursos en línea:

- Cursos autodirigidos (a su propio ritmo), también conocidos como "self-paced courses". Son cursos al estilo de los textos programados que se utilizaban en los enfoques conductuales del aprendizaje. Con la tecnología actual, el estudiante no solamente lee la materia en los ordenadores, sino que participa en simulaciones, observa videos y realiza evaluaciones sobre los contenidos del curso. El programa brinda retroalimentación inmediata sobre el progreso del alumno. Estos cursos son útiles para entornos en donde las personas tienen limitaciones de tiempo y desplazamiento, de forma que puedan planificar el ritmo de su propio aprendizaje. En este tipo de curso, el estudiante inicia y termina el curso en cualquier momento, no requiere que haya un grupo de alumnos que interactúa en el mismo marco temporal.

- Cursos dirigidos por el docente, o "instructor-led courses". Son cursos en donde los estudiantes tienen un tutor, facilitador o guía, y hay participación del grupo a través de foros o "chats". Este tipo de curso requiere que los estudiantes estén en un grupo al mismo tiempo, aunque pueden programar su participación por medio de las herramientas asincrónicas.

- Combinaciones de los tipos anteriores, es posible, en un mismo curso, encontrar elementos de cursos "self-paced" y dirigidos por un profesor/a. El estudiante interactúa directamente con el ordenador. Sin embargo, es posible que haya un tutor asignado que

responda las consultas en el momento en que el estudiante lo necesite o es posible que un curso dirigido por un profesor contenga unidades didácticas autodirigidas.

A su vez, los cursos “online” pueden diferenciarse entre los que son totalmente en línea y los cursos bimodales. En el caso del primer tipo de curso en línea (curso totalmente en línea) todas las actividades y experiencias de aprendizaje se dan por medio de la red. Los estudiantes y el/la profesor/a no coinciden en un espacio físico. Incluso pueden no llegar a conocerse en persona. Por el contrario, en el curso híbrido o bimodal se combina la enseñanza presencial con el apoyo en línea²⁸.

3.2. Las plataformas de administración de cursos en línea: el aula virtual

Los sistemas de administración de cursos en línea (“course management systems”, CMS) son plataformas que integran diversas herramientas de aprendizaje, usualmente en línea. También se les denomina “learning management systems” (LMS) o sistemas de gestión del aprendizaje. Se pueden encontrar diferentes plataformas de este tipo como son: Blackboard, Web-CT, Moodle, Claroline, First Class, Angel y e-College, entre otras. Existen plataformas de código abierto (gratuitas), como Moodle y Claroline, mientras que muchas de ellas requieren una licencia, como Blackboard.

Existe el consenso de que el espacio virtual desarrolla habilidades importantes para los futuros profesionales ya que los prepara para manejarse eficazmente en un ambiente virtual de aprendizaje, el cual es cada vez más frecuente en las organizaciones y, además, potencia las capacidades de autorregulación, que son imprescindibles en el contexto profesional. El aula virtual, como apoyo de las clases teóricas presenciales, sirve para que los estudiantes puedan interactuar con mayor flexibilidad, sin las limitaciones del tiempo de clase habitual. A través de esta herramienta los alumnos pueden dedicar más tiempo a leer, repasar, reflexionar, investigar y luego colocar su participación en los foros de discusión asincrónica. Es posible aplicarles a estas herramientas los principios de buenas prácticas en la enseñanza universitaria como se muestra en el siguiente cuadro 1.

Cuadro 1: Los siete principios de buenas prácticas en la enseñanza universitaria aplicados al aula virtual

²⁸ SKILL, T.D., y YOUNG, B.A. (2002). *Embracing the hybrid model: Working at the intersections of virtual and physical learning spaces*. *New Directions for Teaching and Learning*, 92, pág. 23-32. OSGUTHORPE, R.T., y GRAHAM, C.R. (2003). *Blended learning environments: Definitions and directions*. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), pág. 227-233. Destacan estos dos últimos autores que la adopción del aprendizaje en línea como apoyo de la modalidad presencial permite aumentar la riqueza pedagógica, porque el profesor puede brindar una atención más personalizada al alumno. Se distribuye el tiempo de clase de una forma diferente; aumentar el acceso al conocimiento, a través de la red Internet y bases de datos especializadas. Esto ayuda al estudiante a profundizar en los temas de clase; promover la interacción social, a través de medios de comunicación en red, como los foros de discusión y de preguntas; desarrollar la responsabilidad personal de los estudiantes, con un medio que fomenta la autorregulación de su proceso de aprendizaje; liberar espacio físico de clase para otras actividades; facilitar la actualización permanente de los contenidos, dada la flexibilidad de la plataforma virtual.

<i>Principio</i>	<i>Aplicaciones en el aula virtual</i>
<i>“1. Fomento del contacto entre profesor y estudiantes</i>	<i>El facilitador debe establecer con claridad las reglas para comunicarse con los estudiantes. Por ejemplo, la periodicidad con la que contestará sus consultas, las fechas en las que recibirá preguntas, así como el medio por el cual lo hará. Algunas consultas pueden realizarse en los foros, pero otras, más personales o específicas, o que requieran una respuesta inmediata, pueden canalizarse a través del correo electrónico.</i>
<i>2. Desarrollo de la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes</i>	<i>La participación del estudiante en el aula virtual debe recibir una calificación dentro de la nota final del curso. Las discusiones deben basarse en preguntas abiertas, que generen discusión y análisis, no preguntas que tengan una única respuesta. Es importante que el profesor explique claramente las reglas y expectativas de la participación.</i>
<i>3. Motivación del aprendizaje activo</i>	<i>Los estudiantes deben asumir un papel activo: elegir los temas o problemas de sus proyectos y luego exponerlos al grupo. En el aula virtual, puede haber presentaciones mediante archivos de Power Point o en los mismos foros de discusión.</i>
<i>4. Retroalimentación pronta</i>	<i>El facilitador debe participar activamente en las discusiones, dando retroalimentación pronta. En ocasiones no es posible responder a todos, pero pueden retomarse los temas más importantes y hacer comentarios sobre ellos. Otras veces, el profesor puede simplemente verificar que recibió una tarea, un mensaje o un archivo.</i>
<i>5. Énfasis en la programación de las tareas</i>	<i>Los cursos necesitan una estructura. El aula virtual debe estar bien programada; es decir, debe haber claridad en las asignaciones y las fechas de entrega. En el aula virtual, los alumnos requieren un espacio en donde las actividades estén claramente establecidas.</i>
<i>6. Comunicación de expectativas altas</i>	<i>El facilitador comunica que tiene altas expectativas sobre el desempeño del estudiante, asignándole trabajos que impliquen retos, como estudios de casos e investigaciones basadas en problemas. Elogiar el desempeño sobresaliente le</i>

	<i>dice a los demás que el profesor tiene altas expectativas.</i>
<i>7. Respeto por la diversidad de talentos y estilos de aprendizaje</i>	<i>El facilitador debe respetar a los estudiantes y eso lo hace dándoles la oportunidad de elegir las actividades y no forzándolos a realizar sólo lo que el docente plantea. No se trata de ser laxo; el estudiante siempre debe cumplir con las asignaciones, pero el profesor puede ser flexible en cuanto a la escogencia de temas, metodologías y enfoques”.</i>

Fuente de elaboración: SALGADO GARCÍA, Edgar (2006): *Manual de Docencia Universitaria. Introducción al Constructivismo en la Educación Superior* ²⁹.

Se debe reiterar que las plataformas de administración de cursos “online” promueven el desarrollo de las habilidades metacognitivas y autorregulatorias (autorregulación) en los estudiantes, ya que el/la profesor/a no está presente para guiar al alumno, sino que éste debe administrar su tiempo, por lo que deberá tomar sus decisiones sobre la base de su autoconsciencia, sus posibilidades, sus limitaciones y sus formas de procesar la información. Asimismo, por medio del aula virtual, se pueden llevar a cabo actividades de aprendizaje colaborativo en línea (aprendizaje colaborativo). El ambiente virtual tiene la ventaja de poner en contacto a las personas, trascendiendo las barreras geográficas. Estudiantes de distintas regiones dentro de un país, o de distintos países, pueden interactuar utilizando la tecnología. La clave está en el diseño de actividades que realmente motiven la interacción³⁰.

Por su parte, el papel que desempeña el/la profesor/a en estas plataformas administrativas de cursos en línea es el de facilitar el aprendizaje en el aula virtual:

– *“Al brindar una retroalimentación pronta y pertinente a los estudiantes, sobre sus participaciones en los foros de discusión, sus trabajos, exámenes y otras evaluaciones.*

– *Al motivar a los estudiantes a participar, mediante sus intervenciones y, además, mediante el elogio, la comunicación de altas expectativas y la consideración de las actividades del aula virtual en la calificación del curso.*

²⁹ Este cuadro fue elaborado por SALGADO GARCÍA, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, op. cit., pág. 125, sobre la base de los postulados de GRAHAM, C., Cagiltay, K., LIM, B., Craner, J., y DUFFY, T.M. (2001). “Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses”. *The Technology Source*, Marzo/abril 2001. Disponible en: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=839>. [consultado 18/01/2023].

³⁰ Así lo afirman EHRMANN, S.C., y COLLINS, M. (2001): “Emerging models of online cooperative learning”, *Educational Technology Magazine*, septiembre. Disponible en http://www.tltgroup.org/resources/Collab_Distance.html. [consultado 10/10/2022].

– *Al generar la interacción no sólo entre docente y estudiantes, sino entre los mismos estudiantes*”³¹.

En el caso de la retroalimentación, ésta tiene una función trascendente en el aula virtual, porque permite a los estudiantes confrontar sus construcciones y ampliarlas. Además, la retroalimentación es muy importante como forma de saber dónde se encuentra el alumno con respecto de un objetivo. El profesor tiene la oportunidad de comunicar sus expectativas, servir como modelo, brindar apoyo para la resolución de un problema o motivar al estudiante a profundizar en ciertos aspectos específicos relacionados con los contenidos y las discusiones del curso.

Asimismo, *“el facilitador, en el aula virtual, es un motivador. Su papel de líder lo ejerce de una manera no impositiva, sino más bien motivacional. A través del área de anuncios en la plataforma, o de las participaciones en los foros, el facilitador va guiando a los estudiantes, y los va alentando a participar. La motivación se genera, además, a través de un clima de respeto, apertura y aceptación. El facilitador debe respetar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, permitir la discusión basada en argumentos, y elogiar a los estudiantes por sus aportes, cuando estos sobresalen de la norma. Es importante que el estudiante reciba una calificación por su participación en el aula virtual. Aunque es un elemento de motivación meramente extrínseco, es un aspecto recomendado por los expertos en educación virtual”*³².

Por último, cabe destacar que quizás la función más importante del/la profesor/a en el aula virtual consiste en la generación de interacción entre los estudiantes. Esto se logra con el diseño de actividades colaborativas que puedan llevarse a cabo de acuerdo con las posibilidades de la plataforma de educación virtual. En el cuadro 2 se relacionan una serie de actividades que generan interacción entre los estudiantes.

Cuadro 2: Actividades que generan interacción en el aula virtual

“El método Delphi

Cada estudiante hace una pregunta sobre la lectura o tema y la coloca en el foro. Otro estudiante debe elegir la pregunta que hizo un compañero y contestarla. Cada estudiante debe hacer un comentario a la respuesta de otro compañero (no el mismo que le respondió a él).

Ventajas:

³¹ SALGADO GARCÍA, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, op. cit., pág. 122.

³² SALGADO GARCÍA, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, op. cit., pág. 122-123. Sobre este, KO, S., y ROSEN, S. (2001). *Teaching online: A practical guide*. Boston: Houghton-Mifflin Company.

Genera mucha interacción.

Es fácil ver las participaciones organizando los mensajes del foro por autor.

Propicia autoaprendizaje, interacción entre los alumnos, retroalimentación.

El estudiante genera su propia pregunta, la pregunta no es impuesta por el profesor.

El estudiante puede conocer qué piensa o cómo resuelve el problema un compañero”.

“El debate

Se crean dos foros. En un foro participan los estudiantes que se adhieren a un punto de vista sobre la materia (es importante seleccionar un tema controversial, que pueda abordarse desde distintos enfoques), mientras que en el otro foro participan los estudiantes que favorecen una visión diferente (usualmente contrastante u opuesta). Luego, los estudiantes deben hacer una réplica a algún compañero que haya participado en el foro contrario al suyo, propiciando así un debate.

Ventajas:

Genera interacción entre los estudiantes.

Pone a prueba las habilidades de persuasión y de pensamiento crítico.

El estudiante elige la posición que va a defender, no la impone el profesor”.

“Réplicas en grupos de tres

Es un foro para generar retroalimentación entre los estudiantes. Se elige un problema o se hace una pregunta. Cada estudiante coloca su aporte en el foro, para lo cual se establece una fecha límite. Una vez que estén todos los mensajes en el foro, se escogen grupos de tres estudiantes (A, B y C), para hacer réplicas entre ellos, de acuerdo con el siguiente esquema:

Juan (A) le replica a Ana (B)

Ana (B) le replica a Carlos (C)

Carlos (C) le replica a Juan (A)

La réplica consiste en un comentario sobre la participación del compañero, que puede ser: Una crítica constructiva, señalar algo que hizo falta, complementar la participación, relacionar la participación del compañero con la de otra persona, relacionar la participación con las lecturas del curso, etc. Es importante que las réplicas no sean solamente para decir que se está de acuerdo o que el aporte “le parece excelente”, sino que tengan un contenido crítico.

Se puede hacer una combinación entre esta dinámica y el Método Delphi, en donde el estudiante A hace una pregunta y B la responde, B hace una pregunta y C la responde, C hace una pregunta y A la responde”.

“Asignación de roles para un proyecto

Se asigna uno o varios proyectos al grupo, como elaborar una estrategia, lanzar un producto, hacer una campaña, planear un evento, organizar una actividad determinada, etc. Se forman grupos de 3 a 5 estudiantes cada uno para trabajar en cada proyecto.

A cada estudiante se le asigna un rol, como “asesor de imagen”, “consultor financiero”, “especialista en asuntos sociales”, “diseñador”, “gerente de proyecto”, etc. Cada estudiante debe, por su propia cuenta, especializarse en su rol, mediante lecturas, investigación, etc. Se le da al grupo un tiempo prudencial para esta fase de preparación.

Posteriormente, en el foro, cada persona hará aportes desde su área de especialidad, para ir montando el proyecto. El coordinador o gerente es el que va liderando la discusión, con ayuda de sus asesores. Al final, el grupo elabora un informe que es enviado al profesor. Sin embargo, todo el proceso queda registrado en el foro de discusión. El profesor revisa periódicamente el avance y hace observaciones, sugerencias, aclaraciones, etc., durante la discusión”.

“Solución a un problema

Se plantea un problema (caso real o imaginario) y se le dice al grupo que tiene una fecha límite para solucionarlo, aportando ideas entre todos, a manera de una “lluvia de ideas”, primero, para luego ir definiendo la solución. Se puede nombrar a un líder del grupo, que al final resume la solución generada por el grupo.

Ventajas:

Propicia la interacción y la solución de problemas.

Fomenta el aprendizaje colaborativo”.

Fuente de elaboración: SALGADO GARCÍA, Edgar (2006): *Manual de Docencia Universitaria. Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*

3.3. La utilización de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario

Como se acaba de indicar las TIC forman parte de la cultura tecnológica y con la que se debe convivir³³. De ahí que resulte habitual que el aprendizaje virtual a través de las plataformas administrativas de cursos en línea se haya convertido en una herramienta frecuente, incluso en las universidades presenciales. Las nuevas metodologías de aprendizaje, vinculadas a las nuevas técnicas pedagógicas al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior, han facilitado que, tanto la red Internet como las TIC, se conviertan en nuevas opciones de enseñar y aprender que combinan diferentes recursos pedagógicos³⁴.

“Un espacio virtual educativo efectivo debe canalizar tres vertientes básicas de las TIC. Primeramente, la capacidad de trabajo en red, que permita una localización geográficamente dispersa de los participantes y un sincronismo o un asincronismo de las actividades formativas, según sea necesario. En segundo lugar, facilidades multimedia e hipermedia que permitan contar con información digital heterogénea y representada en diferentes formatos (texto, gráficos, sonido...) pudiéndola relacionar fácilmente. En tercer lugar, una interacción persona-ordenador sencilla, intuitiva, pedagógica y completa, soportada por interfaces de usuario donde se potencie la noción de usabilidad de las mismas, en lugar de buscar la espectacularidad y el encantamiento momentáneo del usuario. La web es el ejemplo paradigmático de servicio que mejor integra los tres ejes descritos, siendo el caldo de cultivo idóneo sobre el que plantear la definición de un espacio virtual educativo o portal educativo según la terminología web, aunque no el único”³⁵.

Desde la perspectiva del docente, las TIC son fuente de considerables ventajas, pero también de algunos inconvenientes. En el caso de éstos últimos están presentes en la inversión inicial de tiempo o las dificultades técnicas, fallos técnicos y, en ocasiones, la lentitud de la comunicación que puede resultar factor desmotivador. *“Otro inconveniente se deriva del exceso de información y las dificultades que experimenta el alumnado para*

³³ MARQUÈS GRAELLS, Pere (2000): “Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones”. (última revisión: 27/08/08 Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>. [consultado 10/10/2022].

³⁴ Ver LUCHENA MOZO, Gracia María (2010): “Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de créditos ECTS” *op. cit.* Disponible <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>. [consultado 10/10/2022] y MARQUÈS GRAELLS, Pere (2000): “Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones”, *op. cit.*, Disponible <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>. [consultado 14/03/2023].

³⁵ GARCÍA PEÑALVO, F.J. y GARCÍA CARRASCO, J (2002): “Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional”. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Volumen 3. Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm. [consultado 10/04/2023].

discriminar las fuentes con verdadero rigor científico. La difusión discriminada de información no sólo puede desvirtuar el conocimiento jurídico, sino que provoca desorientación formativa. Por otra parte, existe un menor contacto personal entre docente y discente en relación al de las clases presenciales y, sin duda, exige un mayor esfuerzo de responsabilidad y disciplina del discente en el proceso personal de formación. Con todo, el uso de estas tecnologías resulta idóneo y necesario en el campo de la educación universitaria donde, la demanda de una educación de alto nivel, constantemente actualizada, se convierten en una exigencia permanente”³⁶.

El espacio virtual que supone el aula Moodle, junto a los innumerables recursos que ofrece internet centraliza una buena parte de las TIC. De un lado, dicha aula no sólo es un espacio de información y comunicación bidireccional –docente/alumnado- sino también de participación y comunicación interpersonal más amplio. De otra parte, resulta un recurso para el aprendizaje a través de materiales didácticos diversos –creación de cuestionarios, planteamiento de casos...- que motivan y guían el aprendizaje.

4. CONSIDERACIONES FINALES

La mayoría de las universidades utilizan la tecnología informática y de la comunicación, con plataformas de administración de cursos en línea a través de Internet como una herramienta para el desarrollo de sus distintas formas de docencia. En este sentido, la tecnología puede ser útil para brindar planes de estudio a distancia, dar apoyo a las lecciones presenciales o para ofrecer programas de educación continua. El espacio virtual ofrece la posibilidad de superar las barreras del espacio y el tiempo ya que, tanto el docente como los estudiantes pueden interactuar, si poseen una conexión a la red, desde cualquier lugar, a cualquier hora e independientemente de cuáles sean sus necesidades educativas.

Las plataformas de administración de cursos propician, entre muchas otras cosas, compartir materiales, realizar foros de discusión asincrónicos, diseñar e implementar actividades colaborativas entre los estudiantes, desarrollar habilidades en los futuros profesionales, potenciar sus capacidades de autorregulación, interactuar con mayor flexibilidad entre éstos, realizar evaluaciones continuas o tener acceso a bibliotecas virtuales. Todo lo anterior adaptado a las condiciones y necesidades cognitivas y personales del alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

ARRIBAS LEÓN, Mónica: “Plan de acción tutorial en la enseñanza jurídico-tributaria de la institución sucesoria en el nuevo grado en derecho” en *II Jornadas sobre*

³⁶ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en, https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf, pág. 77. [consultado 21/09/2022].

docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona 2011. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/presentacio_es.html.

CAÑEDO IGLESIAS CM, CÁCERES MESA, M. (2008): *Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Málaga: Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/indice.htm>.

CARRILLO FLORES, Isabel (2016): “El valor de la educación: imaginar i viure proceso transformadors als grups d’aprenentatge”. *Quaderns d’Educació Continua*. nº 30.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Una nueva asociación para la modernización de las Universidades: el Foro de la UE para el diálogo entre universidades y empresas*. COM (2009) 158 final de 2 de abril de 2009.

Comisión Europea: *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 final, Bruselas, 5 de febrero de 2003.

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. COM (2006) 208 final de 10 de mayo de 2006.

CUBILES SÁNCHEZ-POBRE, Pilar (2011): “La evaluación, fase clave de la docencia. El uso de las plataformas virtuales para evaluar”, en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona 2011. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/presentacio_es.html.

CRUZ PADIAL, Ignacio (2017): “La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: problemáticas en su configuración y una especificación para el grado de derecho en la universidad de Málaga”. *Revista jurídica de investigación e innovación educativa*. nº 15.

DELGADO GARCÍA Ana María, OLIVER CUELLO Rafael y ROVIRA FERRER Irene (2011): “Los debates sobre noticias de actualidad como herramienta para el desarrollo de las competencias del Derecho Financiero y Tributario”, en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2011/presentacio_es.html.

DÍAZ-BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

DRISCOLL, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

EHRMANN, S.C., y COLLINS, M. (2001). "Emerging models of online cooperative learning." *Educational Technology Magazine*, septiembre. Disponible http://www.tltgroup.org/resources/Collab_Distance.html.

EIROA, Matilde (2009): "Los métodos de las Ciencias Sociales y la investigación Histórica". *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*. nº 9.

FERNÁNDEZ AMOR, J. A. (2010). "El poder tributario como instrumento para la igualdad: la extrafiscalidad y la perspectiva de género", en la obra, *Derecho, Género e Igualdad. Cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*, Vol. II, HEIM D. y BODELÓN GONZÁLEZ, E. (coord.), Barcelona.

FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Madrid.

GARCÍA AÑOVEROS, Jaime García (2002): "El discurso del método en el ámbito Hacendístico". DOC. nº 11.

GARCÍA AÑÓN, José (2013): *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013.

GARCÍA NIETO, Narciso (2008): "La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. nº 22.

GARCÍA PEÑALVO, F.J. y GARCÍA CARRASCO, J (2002): "Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Volumen 3. Disponible http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_garcia-garcia.htm.

GRAHAM, C., CAGILTAY, K., Lim, B., CRANER, J., y DUFFY, T.M. (2001). "Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses." *The Technology Source*, Marzo/abril 2001. Disponible en: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=839>.

GRAU RUIZ, María Amparo (2007): *Ideas para un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario*. Disponible en repositorio de la producción académica en abierto de la Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/6093/>.

HERRERA MOLINA, Pedro Manuel (2003): *Metodología del Derecho Financiero y Tributario*. IEF. DOC. nº 26. Madrid.

IMBERNON, Francesc (2013): “La estrecha relación entre la metodología y la evaluación” en GARCÍA AÑÓN, José: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013.

Informe de la Comisión al Consejo relativo a la Resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre *la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*. COM (2008) 680 final de 30 de octubre de 2008.

KO, S., y ROSEN, S. (2001). *Teaching online: A practical guide*. Boston: Houghton-Mifflin Company.

LARENZ. Karl (1965): *Metodología de la Ciencia del Derecho*, traducción al español a cargo de E. GIMBERNAT. Editorial Ariel. Barcelona.

LUCHENA MOZO, Gracia María (2010): “Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de créditos ECTS” en *Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona, 4 de junio de 2010. Disponibles en http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/comunicacions_es.html.

MARQUÈS GRAELLS, Pere (2000): “Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones”. 2000 (última revisión: 27/08/08 Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>.

MARTÍN FERNÁNDEZ, Javier (2002): “Cómo impartir Derecho Tributario” en AA.VV.: *I Jornada metodológica "Jaime García Añoveros" sobre la metodología académica y la enseñanza del Derecho financiero y tributario*. Instituto de Estudios Fiscales. Doc. nº 11.

MARTÍNEZ, Miquel, ESTEBAN, Francisco, JOVER, Gonzalo y PAYÀ, Montserrat (2016): *La educación, en teoría*. Editorial Síntesis. Madrid.

MAS TORELLO, Oscar (2011): “El profesor universitario: sus competencias y formación”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15. 3.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco, febrero 2003.

NÚÑEZ PÉREZ, Guillermo (1985): “Formalismo y método jurídico. Notas en torno al pensamiento del profesor Sainz de Bujanda”. *REDF*. nº. 45.

OSGUTHORPE, R.T., y GRAHAM, C.R. (2003). “Blended learning environments: Definitions and directions.” *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3).

PALAO TABOADA, Carlos (2002): “Proposiciones para iniciar un coloquio sobre la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en nuestros días”. *Revista Española de Derecho Financiero*. nº 86.

PERELMAN, Chaim y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989): *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Editorial Gredos. Madrid.

RIBES, Aurora (2010): “Técnicas de evaluación del aprendizaje en Derecho Financiero y Tributario adaptadas al espacio europeo de educación superior” en *Jornada sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Técnicas de evaluación del aprendizaje en Derecho Financiero y Tributario*. Barcelona 2010. Disponible en http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/comunicacions_es.html.

RODRÍGUEZ BEREIJO, Álvaro (1976): *Introducción al estudio del Derecho Financiero. Un ensayo sobre los fundamentos teóricos del Derecho Financiero*. Ministerios de Hacienda. Madrid.

RUIZ ALMENDRAL, Violeta (2007): “¿Tiene sentido un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario?”. *Cuadernos de Derecho Público*. nº 32.

SALGADO GARCÍA, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, Editorial ULACIT, 2da. edición, San José.

SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino y COTILLAS ALANDÍ, Carolina (Coord.) (2007): *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Universitat de Valencia. Servei de Formació Permanent. Valencia.

SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/187947/Proyecto_docente_2018.pdf.

SCHUNK, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*, (2ª ed.). Prentice-Hall. México.

SKILL, T.D., y YOUNG, B.A. (2002). “Embracing the hybrid model: Working at the intersections of virtual and physical learning spaces.” *New Directions for Teaching and Learning*, 92.

TARPY, R. (2000). *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

Woolfolk, Anita (1999). *Psicología educativa* (7a ed.) Pearson. México.

ZORNOZA PÉREZ, Juan (2001): “La autonomía didáctica del derecho financiero y los problemas de su enseñanza en los planes de estudio en España”. *Revista de Derecho Fiscal*. Colombia. 2001. Disponible <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/fiscal/article/view/2713>.