

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO IMPARTIDAS EN LOS NUEVOS ESTUDIOS DE GRADO

Jesús Ramos Prieto

Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

RESUMEN

La presente comunicación analiza, desde una perspectiva crítica, un modelo de planificación y organización de la evaluación de los aprendizajes en asignaturas vinculadas al área de Derecho Financiero y Tributario, sobre la base de la experiencia desarrollada por un grupo de profesores de esta materia en la Universidad Pablo de Olavide durante los dos últimos cursos académicos, concretamente en los Grados en Finanzas y Contabilidad y en Administración y Dirección de Empresas.

La implantación de los nuevos estudios de grado ha llevado aparejada la posibilidad de que una parte sustancial del tiempo total que los estudiantes trabajan en presencia del profesor se desarrolle en grupos reducidos, dividiendo el grupo de enseñanzas básicas (en torno a 60-65 estudiantes), denominado ahora línea, en tres grupos de enseñanzas prácticas y de desarrollo (15 a 20 estudiantes). Este contacto más cercano entre docente y alumno ha posibilitado, a su vez, la puesta en marcha de nuevas estrategias de aprendizaje vinculadas a la adopción del sistema europeo de créditos, orientadas a fomentar el aprendizaje autónomo, individual o en colaboración con otros alumnos, y caracterizadas por la presencia de un acentuado componente práctico.

El replanteamiento en la metodología de enseñanza-aprendizaje ha obligado a diseñar y poner en práctica métodos y criterios mixtos de evaluación, coherentes con las competencias que se pretende que el estudiante adquiera. Mediante esta aportación exponemos cuáles son los aspectos esenciales de la solución elegida, poniendo de relieve los resultados

obtenidos y efectuando una valoración general de sus aspectos positivos y negativos.

PALABRAS CLAVE

Sistemas de evaluación, evaluación continua, evaluación de competencias, sistema europeo de créditos.

ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN. II.- LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS (ECTS): ASPECTOS MÁS RELEVANTES. 1.- EL ECTS Y LA RENOVACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO. 2.- CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS. A.- Evaluación de competencias. B.- Combinación de diversas técnicas de evaluación. C.- Hacia una evaluación continua o combinada. III.- ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LAS ASIGNATURAS EN LOS NUEVOS ESTUDIOS DE GRADO. MODELO ADOPTADO EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE. 1.- MARCO ACADÉMICO DE LAS ASIGNATURAS DE LOS ESTUDIOS DE GRADO. 2.- TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS. 3.- MODELO APLICADO EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. IV.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO. 1.- DELIMITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS. 2.- DESARROLLO DE LAS ENSEÑANZAS. 3.- SISTEMA MIXTO DE EVALUACIÓN. A.- Evaluación continua de las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD). B.- Evaluación final de las enseñanzas básicas (EB). 4.- SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y RESULTADOS ACADÉMICOS. 5.- ESTRATEGIAS DE MEJORA. V.- CONCLUSIONES. VI.- BIBLIOGRAFÍA

I.- INTRODUCCIÓN

Mucho se ha reflexionado durante los últimos años acerca de las repercusiones que ha traído consigo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los estudios jurídicos, según se desprende de

las numerosas aportaciones resultantes de una larga sucesión de congresos, jornadas, seminarios y publicaciones colectivas. A estas alturas casi todos conocemos con bastante exactitud y la mayoría hemos experimentado de primera mano los principales cambios que nos ha deparado el llamado proceso de Bolonia: la redefinición de la estructura de las enseñanzas universitarias (grado, master y doctorado) y de los planes de estudio; los aspectos aritméticos o formales de la nueva configuración de las enseñanzas universitarias (un curso académico equivale a 60 créditos europeos, un crédito a 25-30 horas de trabajo del estudiante, etc.); el auge desmedido (y muchas veces asfixiante) de los procedimientos de gestión y verificación de la calidad en sus más variopintas vertientes; el énfasis en la movilidad transeuropea de estudiantes y profesores, etc. Pero la dimensión de este tránsito hacia la convergencia europea en el campo universitario que más ha incidido en la actividad del profesorado es, sin duda, la renovación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, consecuencia directa de la adopción definitiva del sistema de créditos europeos, conocido por las siglas inglesas ECTS (*European Credit Transfer System*).

En esta comunicación analizamos uno de los puntos donde dicha renovación se ha dejado sentir con mayor intensidad: la evaluación del aprendizaje. Para ello, partiremos de unas ideas generales en la materia que conectaremos después con nuestra experiencia docente durante los dos últimos cursos académicos en la impartición de asignaturas de Derecho Financiero y Tributario de las nuevas titulaciones de grado (en concreto, Finanzas y Contabilidad y Administración y Dirección de Empresas) de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

II.- LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS (ECTS): ASPECTOS MÁS RELEVANTES

1.- EL ECTS Y LA RENOVACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO

El sistema europeo de créditos (ECTS), adoptado en nuestro país como unidad de medida del haber académico desde la aprobación del Real Decreto, 125/2003, de 5 de septiembre, ha traído consigo numerosas implicaciones en la manera de planificar, organizar e impartir las asignaturas. El tema ya sido estudiado en múltiples trabajos previos, por lo que nos limitamos a enunciar de manera sintética los puntos que consideramos más significativos en comparación los hábitos tradicionales de la docencia en el ámbito del Derecho⁹⁵⁶.

En esencia, hemos transitado de un modelo centrado formalmente en la enseñanza del profesor hacia otro que atiende fundamentalmente al aprendizaje del estudiante, al que se confiere mayor protagonismo y autonomía. Las programaciones y metodologías docentes toman ahora como referencia la carga de trabajo que debe realizar el estudiante para conseguir los objetivos de un programa formativo, sin perjuicio de que la valoración de dicho trabajo no siempre resulte una tarea sencilla (así sucede, por ejemplo, con el cómputo de las horas necesarias para la asimilación de conocimientos teóricos y la preparación de actividades). El profesor pasa a ser considerado como director y no como protagonista del proceso de aprendizaje del alumno, pues ya no se le asigna el cometido principal de transmitirle personalmente el mayor número posible de conocimientos en el aula, sino de guiarle en la adquisición de dichos conocimientos y de otras competencias instrumentales.

Desde un punto de vista finalista, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se orienta ya únicamente a que el estudiante alcance determinados conocimientos, sino a que adquiera una serie de competencias, entendiendo por tales el conjunto de conocimientos, aptitudes, destrezas y responsabilidades que refleja los resultados del aprendizaje de una determinada materia⁹⁵⁷.

⁹⁵⁶ En particular, nos hemos ocupado de la cuestión en nuestro trabajo “El Espacio Europeo de Educación Superior y la reforma de los estudios de Derecho en España”, en GONZÁLEZ MARTÍN, N. y RODRÍGUEZ BENOT, A. (Coordinadores), *Cooperación jurídica internacional en materia de formación, educación e investigación*, Ciudad de México, Ed. Porrúa, 2010, p. 51 y siguientes.

⁹⁵⁷ Tomamos esta definición de GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Editores), *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final de la fase uno, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003, p. 79-80.

Esta concepción de fondo ha traído consigo numerosos cambios en el marco académico. En primer lugar, se ha producido una reducción de las horas dedicadas a la enseñanza magistral (más o menos acusada dependiendo de la tipología de las asignaturas) con el fin de dejar espacio para la realización de más actividades prácticas y dirigidas que fomenten el autoaprendizaje y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. La clase magistral no es eliminada por completo del sistema, pero ve minorada sensiblemente su importancia por múltiples razones que aducen los especialistas en cuestiones pedagógicas. En consecuencia, se demanda un menor esfuerzo al profesor en la exposición sistemática de los contenidos de la asignatura, a los que los estudiantes deberán estar en condiciones de acceder por otras vías alternativas (cursos virtuales, manuales y otros materiales).

A su vez, esta apuesta por la diversificación de actividades ha llevado a una reorganización de los grupos docentes, cuyo tamaño varía según las características de la actividad a realizar. Y ha propiciado también la formación de equipos de docentes, pues ante la dificultad para afrontar la implantación del ECTS de forma individual muchos profesores acaban optando por un reparto de actividades (clases teóricas, clases prácticas, seminarios, seguimiento de trabajo o proyectos, etc.).

Ligado a lo anterior se halla el consiguiente reajuste del contenido de muchas asignaturas, en la medida en que, como hemos subrayado, el estudiante no debe adquirir únicamente conocimientos disciplinares, sino también otro tipo de habilidades y destrezas. Por ello, ha habido que revisar los programas tradicionales, que contenían un volumen de información considerable que en muchas ocasiones los estudiantes se limitaban a memorizar, sin una reflexión crítica ni una verdadera asimilación, a los solos efectos superar el trámite decisivo de los exámenes. Esta puesta al día ha venido también propiciada por la conveniencia de trasvasar hacia los estudios de master contenidos muy específicos, poco acordes con la concepción del grado como una formación general. Todo ello se enmarca dentro de la apuesta del EEES por el aprendizaje a lo largo de la vida o permanente, donde la educación superior se concibe como una etapa fundamental, no una meta, que debe sentar unas bases sólidas para continuar el proceso formativo.

Pero la puesta en práctica del sistema europeo de créditos aún comporta más exigencias para el profesorado, cuya dedicación a la actividad docente se ha incrementado. Se le demanda ahora una planificación de la actividad docente mucho más explícita y pormenorizada, con una previsión detallada de las actividades que deberá realizar el alumno, plasmada incluso en un cronograma semanal. Han aparecido así las llamadas guías didácticas, que contienen una información sobre cada asignatura más completa que los programas tradicionales. El programa tradicional ha quedado, pues, reemplazado por planes de trabajo por materias o asignaturas que el estudiante conoce desde el inicio del curso.

Otros efectos colaterales son la necesidad de concebir y preparar nuevos materiales didácticos; la creciente coordinación del profesorado de la titulación y de un mismo curso para perfilar aspectos como las competencias que debe desarrollar cada materia, su contribución al perfil profesional o la asignación equilibrada de tareas a los estudiantes; la puesta en valor de la tutoría como elemento de control y seguimiento del proceso de aprendizaje; o la utilización cada vez más mayoritaria de las tecnologías de la información y comunicación como soporte de la docencia (aulas o plataformas virtuales o redes), en especial para el tratamiento de las actividades semipresenciales y a distancia.

2.- CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

Inevitablemente, el sistema europeo de créditos ha incidido también en la evaluación como fase final del proceso de aprendizaje. A nuestro modo de ver, el trascendental cambio metodológico que reclama el ECTS en este terreno puede sintetizarse en la tríada siguiente: evaluación de competencias, diversificada y continua. El reto no resulta sencillo, en la medida en que conjugar esas tres cualidades en un método de evaluación coherente, operativo, no demasiado complejo y que ofrezca seguridad a los estudiantes requiere afinar bien aspectos como los siguientes:

“1º) Determinar qué competencias y en qué grado han sido desarrolladas por el alumno.

2º) Adaptar esa evaluación de competencias al reconocimiento de una aptitud genérica en una asignatura y, asimismo, calificar numéricamente el resultado de un proceso complejo de adquisición de competencias.

3º) Establecer un sistema que conceda seguridad al alumno, le motive en el desarrollo de competencias y sirva, a su vez, como instrumento de desarrollo de competencias.

4º) Como consecuencia de todo lo anterior, obtener un sistema de evaluación que establezca una ponderación de competencias y permita la superación de la asignatura por el alcance de un nivel mínimo de desarrollo en cada competencia o en las competencias más importantes.”⁹⁵⁸

A.- Evaluación de competencias

La adopción de un enfoque docente basado en competencias, que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar con éxito su proceso de aprendizaje, implica a la fuerza un replanteamiento en profundidad de los sistemas de evaluación⁹⁵⁹. El objeto de los mismos se ensancha, puesto que no se trata ya sólo de verificar si el estudiante ha adquirido un determinado nivel de conocimientos en una disciplina o materia, como venía sucediendo hasta ahora, sino de valorar si ha alcanzado las competencias previamente seleccionadas para una concreta asignatura. De ahí que se diga con razón que “la evaluación debe estar dirigida a la valoración del nivel alcanzado de desarrollo de las competencias en el proceso de aprendizaje del estudiante”⁹⁶⁰.

⁹⁵⁸ Cfr. FORNIELES GIL, A. “La evaluación de competencias en Derecho Financiero”, en AAVV, *I Jornadas andaluzas de innovación docente universitaria*, Agencia Andaluza de Evaluación, Córdoba, 2-3 de diciembre de 2009 (publicación en CD).

⁹⁵⁹ En palabras de LEÓN BENÍTEZ, M. R. y LEAL ADORNA, M. del M. “Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias”, en GARCÍA SAN JOSÉ, D. (Coordinador), *Innovación docente y calidad en las enseñanzas de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ediciones Laborum, 2007, p. 50, una evaluación por competencias “implica una reforma radical”, pues supone “pasar de una evaluación de logros o adquisición de contenidos, a una evaluación de procesos”.

⁹⁶⁰ CORCUERA TORRES, A. “Experiencias de innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: materiales docentes y evaluación por competencias”, en CASADO MUÑOZ, R.

Sin duda, este ha sido uno de los aspectos del EEES de más lenta digestión para los profesores de Derecho, que nos hemos tenido que habitar en un período de tiempo bastante corto y tras superar muchos recelos iniciales a la noción de competencias, originaria del ámbito de la didáctica, la pedagogía y, en general, las ciencias de la educación. Pero, en nuestra opinión, el panorama ha quedado bastante clarificado tras la aprobación de los nuevos planes de estudios de grado, donde se identifican las competencias específicas que el estudiante debe asumir en los diferentes módulos de aprendizaje, así como aquellas competencias genéricas de la titulación (sistémicas, personales e instrumentales) que van a desarrollarse en los mismos. La evaluación queda, por tanto, indefectiblemente vinculada a la verificación del ejercicio de dichas competencias, que se convierten en su objeto.

En orden a facilitar la implantación de un sistema de evaluación de competencias, en los últimos tiempos son bastantes los autores que han recomendado la utilización de las denominadas rúbricas, matrices o plantillas de evaluación⁹⁶¹. Las mismas consisten en un listado o cuadro en el que se informa a los estudiantes acerca del significado de las diferentes competencias que se pretende desarrollar en la asignatura, detallándose a la par los posibles grados o niveles de satisfacción o cumplimiento de las mismas (insatisfactorio, insuficiente, básico, notable o avanzado).

B.- Combinación de diversas técnicas de evaluación

En estrecha conexión con la cuestión anterior se presenta el tema de la diversificación de la evaluación, mediante el empleo simultáneo de diversas técnicas o instrumentos que permitan valorar aquellas competencias cuya

(Coordinadora), *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*, Burgos, Universidad de Burgos, 2010, p. 258 y 260. Como señala este autor, “el estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercitarla; es decir, la competencia no consiste sólo en adquirir conocimientos, sino en saber qué se hace con ellos”.

⁹⁶¹ Sobre el tema nos remitimos al interesante trabajo de CARRIZOSA PRIETO, E. y GALLARDO BALLESTERO, J. I. “Rúbricas para la evaluación de competencias en procesos de *e-learning*”, en *Derecho en Bolonia*, Actas del III Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas-Simposio (CD, ISBN 978-84-693-6352-2), 2010.

adquisición no se puede contrastar a través de un examen tradicional⁹⁶²; entre otras, el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, el dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información, la adquisición de valores y principios éticos, la capacidad de negociación y conciliación, etc.

La necesidad de prever una tipología de actividades evaluadoras lo más amplia posible se justifica porque “sirve para desarrollar un mayor número de competencias, enriquece el aprendizaje del estudiante, permite la utilización de diferentes recursos y, por último, posibilita al docente dirigir de forma más adecuada el proceso de aprendizaje de sus estudiantes”⁹⁶³. El abanico de posibilidades es muy amplio (elaboración y resolución de casos prácticos y problemas, test de preguntas breves, búsqueda de información, elaboración de mapas conceptuales, comentarios normativos o jurisprudenciales, elaboración de informes, dictámenes u otros documentos jurídicos, preparación y exposición oral de temas, etc.), ya sea en el formato presencial tradicional o a través de plataformas de enseñanza virtual y combinando el trabajo individual o grupal.

Como resultado de este planteamiento, la calificación final de cada asignatura acaba distribuyéndose entre diferentes actividades, en proporción al peso relativo que se les haya atribuido en la programación docente. En particular, un porcentaje acaba asignándose a las enseñanzas básicas, otro a las enseñanzas de corte más práctico y otro a las actividades académicas dirigidas cuando estén previstas. En este sentido, el sistema de evaluación que se adopte en una asignatura tiene que mantener una coherencia con las actividades formativas realizadas en ella, de modo que la exigencia de un esfuerzo más continuado del estudiante a lo largo del semestre lleve consigo

⁹⁶² En palabras de BAHÍA ALMANSA, B. “La evaluación como instrumento de aprendizaje en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J. M. (Coordinador), *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga, Universidad de Málaga, Facultad de Derecho, 2009, recurso electrónico, p. 11, en lugar de limitar la evaluación del aprendizaje “a una única valoración y con un único instrumento, generalmente el examen oral o escrito”, resulta conveniente “disponer de instrumentos variados que nos permitan conocer qué sabe el alumno, qué sabe hacer y cómo lo hace”.

⁹⁶³ CORCUERA TORRES, “Experiencias de innovación...”, p. 260.

como corolario el reparto proporcional de la calificación de la asignatura en bloques, según las competencias desarrolladas.

C.- Hacia una evaluación continua o combinada

Esta constituye otra de las novedades relevantes que ha aportado la adaptación de nuestro sistema universitario al EEES, pues la ordenación académica previa no propiciaba la implementación de sistemas de evaluación total o parcialmente continua, aunque tampoco la imposibilitaba. Debemos empezar por advertir que esta noción ha sido objeto de diversas interpretaciones, algunas de las cuales incurren en un enfoque bastante desvirtuado. Así sucede, por ejemplo, cuando se afirma que implica la valoración de la mera asistencia a clase o cuando se identifica el carácter continuo de un sistema de evaluación con la realización de reiteradas pruebas o exámenes parciales durante el curso. De ahí que no esté de más recordar sus características básicas, para lo cual nos serviremos de una definición doctrinal que nos parece clara y atinada:

“La evaluación continua consiste, básicamente, en proponer al estudiante una serie de actividades evaluables que deberá ir realizando a lo largo del curso con la doble finalidad de planificar (pauta el ritmo de trabajo de los estudiantes) y evaluar su proceso de aprendizaje para la obtención de una calificación que permite superar la asignatura. Una parte importante de la tarea del profesor cuando implanta este sistema consiste, precisamente, en la corrección de las actividades que realiza el estudiante”⁹⁶⁴.

En la medida en que van ganando terreno estas fórmulas de evaluación continua mengua paralelamente la relevancia de las pruebas de evaluación tradicionales (exámenes parciales y/o finales), que en algunas asignaturas

⁹⁶⁴ SALOMÓN SANCHO, L., DELGADO GARCÍA, A. M. y OLIVER CUELLO, R. “La formación jurídica en el futuro contexto universitario europeo”, en GARCÍA SAN JOSÉ, *Innovación docente...*, p. 40.

pueden llegar incluso a desaparecer bien por su enfoque eminentemente práctico, bien por contar con un número reducido de alumnos. Ahora bien, estamos de acuerdo con quienes recalcan que la supresión de la prueba o examen de conocimiento no es una *conditio sine qua non*⁹⁶⁵. Por el contrario, es perfectamente factible conjugar para una misma asignatura la evaluación continua del aprendizaje de determinadas habilidades o destrezas como el trabajo en equipo, la oratoria jurídica, el manejo de fuentes normativas o jurisprudenciales o el dominio de técnicas y redes informáticas en la obtención de la información jurídica, de una parte, con una evaluación final para contrastar mediante un examen el aprendizaje de un saber, esto es, de unos contenidos⁹⁶⁶.

De cualquier forma, al optar por una evaluación total o parcialmente continua se supera el método tradicional de los exámenes finales, lo que conllevará menos noches de vigilia dedicadas a la apasionante tarea de corrección de exámenes pero, al mismo tiempo requerirá un esfuerzo más

⁹⁶⁵ Para PALMA HERRERA, J. M. y GONZÁLEZ TAPIA, M. I. “Mejoras docentes y de gestión administrativa del curso en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidad de replantear algunos dogmas”, en GARCÍA SAN JOSÉ, *Innovación docente...*, p. 209, un sistema de evaluación continua no resulta incompatible con la existencia de un examen o prueba de conocimientos: “La evaluación continua significa, única y exclusivamente, que la actividad continuada del alumno a lo largo del curso es evaluada; que no sólo se va tomar en consideración la nota de uno o, a lo sumo, dos exámenes. Pero que esa actividad continuada sea objeto de evaluación no significa que tenga que desplazar a una prueba sobre los conocimientos del alumno que permite al profesor valorar la visión global (...) que éste tiene de la asignatura”.

⁹⁶⁶ Como explica LLEBARÍA SAMPER, S. *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Barcelona, Bosch, 2009, p. 230-231, “no es lo mismo valorar el aprendizaje de unas destrezas o habilidades, que valorar el aprendizaje de un saber, de unos contenidos”. En el primer caso la demostración del aprendizaje “puede ser periódica, pues al mismo le es inherente el ensayo o puesta en práctica de lo que es objeto de aprendizaje que sirve, al tiempo, para poder evaluar”. En cambio, “parece que la demostración sobre unos contenidos, sobre una materia, exige una visión global, unitaria, una comprensión íntegra y de conjunto” en cuanto “condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar la comprensión del sistema”. Por ello, se inclina por la valoración del aprendizaje de contenidos mediante un examen único o final. Más adelante (p. 251) agrega: “Interesa aquí demostrar al final del proceso un nivel de dominio de determinados contenidos, sin que lo que el alumno sepa o deje de saber a mitad de curso sea representativo de esa consolidación final”.

continuado de corrección y revisión de materiales y de publicación de resultados durante el curso.

Otros aspectos de la evaluación continua que suelen destacarse son el aumento de la motivación del estudiante y la necesidad de los profesores que imparten simultáneamente diversas asignaturas para un mismo grupo de estudiantes planifiquen de manera coordinada las actividades que vayan a pedirse a los estudiantes, con el fin de evitar coincidencias indeseables.

III.- ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LAS ASIGNATURAS EN LOS NUEVOS ESTUDIOS DE GRADO. MODELO ADOPTADO EN LA UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

1.- MARCO ACADÉMICO DE LAS ASIGNATURAS DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

La aplicación del ECTS en las asignaturas de los nuevos estudios de grado estará condenada a un estrepitoso fracaso si no ha ido precedida de una redefinición sustancial del marco académico de las universidades. Sin una organización material y personal adecuada existe un serio riesgo de cambiarlo todo para que al final todo siga como estaba, evocando la célebre máxima lampedusiana.

Por fortuna, creemos que no es esa la situación de la institución donde desarrollamos nuestra actividad, la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla, que desde su creación en 1997 ha procurado mantener como seña de identidad el trabajo del profesor con grupos de alumnos de dimensiones reducidas. A partir del bagaje previamente adquirido mediante las experiencias piloto de implantación del sistema de créditos europeos, puestas en marcha desde el curso 2004-2005, la UPO ha definido un marco general de ordenación académica de los nuevos grados que concreta la relación entre las diversas formas de actividad docente y el número de alumnos necesarios y convenientes para ellas.

En orden a facilitar la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas impartidas conforme al ECTS, se distinguen en

concreto tres ámbitos de actividad docente o de trabajo del estudiante en contacto con el profesor; cada uno de ellos asume, como es lógico, un cometido funcional específico desde el punto de vista de las competencias que se pretenden potenciar.

1) **Enseñanzas básicas (EB).**- Se imparten para un grupo completo denominado línea (aproximadamente 60-65 estudiantes) e incorporan la enseñanza teórica, los fundamentos metodológicos y los conceptos esenciales de la disciplina; asimismo, pueden impartirse conferencias, proyecciones o visitas a empresas, instituciones, etc. Se orientan principalmente a que el estudiante adquiera las competencias específicas de cada módulo de aprendizaje.

2) **Enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD).**- Se imparten en grupos reducidos (en torno a 20 estudiantes) y tienen por objeto el desarrollo de casos prácticos y la resolución de problemas, situaciones y casos estructurados, el complemento de contenidos desarrollados en las enseñanzas básicas, la realización de exposiciones de los estudiantes y, en general, todas las actividades que contribuyan a una evaluación continua de los estudiantes. Van encaminadas tanto a reforzar las competencias específicas del módulo como a propiciar la adquisición de las competencias instrumentales, personales y sistémicas de la titulación. Estas EPD representan, sin duda, el elemento más innovador, pues permiten un seguimiento más personalizado del alumnado en sesiones de trabajo en el aula, donde los propios estudiantes abordan individualmente o en grupo aquellos aspectos del temario que, por su complejidad, interés o trascendencia práctica, requieren un examen más pormenorizado.

3) **Actividades dirigidas (AD).**- Se imparten en grupos muy reducidos (alrededor de 10 estudiantes) y se conciben como seminarios donde el profesor dirige un proceso de resolución autónoma por el estudiante de problemas científicos e intelectuales. Su principal objetivo es la adquisición de competencias personales y sistémicas.

2.- TIPOLOGÍA DE ASIGNATURAS

A partir de ese esquema se han prefijado seis modalidades de asignaturas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), las cuales combinan algunos o todos los tipos de actividades descritas y tamaños de grupos de estudiantes reseñados (tabla 1). En cada uno de esas clases se parte de la base de que el trabajo realizado por el estudiante en presencia del profesor supone un 30% de cada crédito europeo (25 horas), es decir, 7,5 horas de actividades en cualquiera de sus variantes (EB, EPD o AD).

Tabla 1

Porcentaje de enseñanza presencial en las distintas modalidades de asignaturas

	Tipo A1	Tipo A2	Tipo B1	Tipo B2	Tipo C1	Tipo C2
Enseñanzas básicas (1 línea de 60 estudiantes)	70%	70%	60%	60%	50%	50%
Enseñanzas prácticas y de desarrollo (3 grupos de 20 estudiantes)	30%	15%	40%	25%	50%	35%
Actividades dirigidas (6 grupos de 10 estudiantes)	–	15%	–	15%	–	15%

En la tabla 2 aparece el desglose de las horas de docencia de los profesores en sus diferentes modalidades en el caso de las asignaturas de 6 créditos europeos, que son las predominantes en los nuevos planes de estudios. Debe advertirse que el estudiante recibe siempre el mismo número de horas de docencia, esto es, 45 horas, equivalentes al 30% de la carga total de trabajo (150 horas) que conllevan esos 6 créditos ECTS.

Tabla 2

Distribución de horas de enseñanza en asignaturas de 6 créditos ECTS

	Tipo A1	Tipo A2	Tipo B1	Tipo B2	Tipo C1	Tipo C2
Enseñanzas básicas (horas)	32 h.	32 h.	27 h.	27 h.	23 h.	23 h.
Enseñanzas prácticas y de desarrollo (horas)	14 h.	7 h.	18 h.	11 h.	23 h.	16 h.
Actividades dirigidas (horas)	–	7 h.	–	7 h.	–	7 h.
Total docencia para el estudiante (horas)	45 h.					

Como puede apreciarse, la institución ofrece así unos modelos normalizados, pero diferenciados, que dependiendo de la previsión del número de estudiantes en primera matrícula para cada nuevo curso pretenden proporcionar un cálculo real de carga docente de cada asignatura, de las necesidades de espacio que generará y de los requerimientos de horarios que exige.

3.- MODELO APLICADO EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

La catalogación de una asignatura en cualquiera de esas modalidades (A1, A2, etc.) es un dato que viene dado externamente por decisión del Decanato y el Departamento, siendo determinante de las metodologías de enseñanza y de evaluación a seguir.

En el caso del área de Derecho Financiero y Tributario las asignaturas de los nuevos estudios de grado han sido calificadas en su mayoría como tipo B1, lo que implica que las enseñanzas del profesor se desglosan en una proporción de 60% de EB y un 40% de EPD. Cuando se trata de asignaturas de 6 créditos ECTS, que por su carácter semestral son como decimos las más habituales en los nuevos planes de estudio, esta fórmula se traduce en el plano organizativo en 45 horas de trabajo del estudiante de la mano de los profesores. En este modelo se encuadran asignaturas como *Derecho Financiero I y Derecho Financiero II* del Grado en Derecho (3.^{er} curso), *Derecho Tributario* del Grado en Finanzas y Contabilidad (1.^{er} curso), *Derecho Tributario de la empresa* del Grado en Administración y Dirección de Empresas (1.^{er} curso) o *Régimen tributario de la empresa* del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (3.^{er} curso). La distribución de esas 45 horas se estructura de la siguiente forma:

18 sesiones de EB de 1 hora y 30 minutos por línea (60 estudiantes), equivalentes a 27 horas lectivas para el profesor responsable de su impartición.

12 sesiones de EPD de 1 hora y 30 minutos para cada uno de los tres grupos de 20 estudiantes (se repite tres veces la misma actividad), lo

que supone 18 horas por cada grupo y 54 horas lectivas acumuladas para el profesor o profesores encargados de supervisarlas.

En total, el profesor asume una carga lectiva global de 81 horas de clase (27 de EB + 54 de EPD).

Desde la perspectiva del estudiante, las asignaturas de 6 créditos ECTS conllevan una carga de trabajo equivalente a 150 horas durante el semestre, distribuidas entre la asistencia y preparación de enseñanzas básicas, prácticas y de desarrollo, tutorías especializadas, trabajo personal autónomo y estudio, preparación y realización de pruebas de evaluación.

Como ponen de relieve los cálculos anteriores, la adopción del ECTS rompe la simetría entre crédito del estudiante y crédito lectivo del profesor. Esto es, un crédito ECTS de una asignatura, que supone para el estudiante 25 horas de trabajo en las distintas actividades que deba completar (clases lectivas, teóricas o prácticas, estudio, realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos y preparación y realización de exámenes y pruebas de evaluación), no equivale a 10 horas para el profesor de clase como sucedía con anterioridad, sino a 13,5 horas (81 horas totales/6 créditos) de actividades presenciales. Esto ha tenido un oportuno reflejo en el Plan de Organización Docente (POD) de la Universidad, donde las asignaturas de 6 ECTS adscritas a la modalidad B1 se computan para el profesorado como equivalentes a 8,1 créditos lectivos.

En suma, la diferenciación de actividades y la consiguiente desagregación de los grupos de estudiantes a efectos del desarrollo del proceso de aprendizaje incrementan de manera significativa el número de horas docentes. Pero dicho aumento es computado plenamente como parte de su actividad docente.

IV.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

1.- DELIMITACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Como paso previo a la elección de un sistema de evaluación ha habido que identificar, dentro de listado de competencias generales y específicas que deben adquirir los estudiantes de un determinado título de grado, cuáles son las que deben adquirirse o potenciarse como resultado del aprendizaje de esta concreta materia.

En la explicación que sigue tomaremos como referencia las dos primeras asignaturas que hemos impartido, junto con otros compañeros, durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011: *Derecho Tributario* del Grado en Finanzas y Contabilidad (1.º curso) y *Derecho Tributario de la empresa* del Grado en Administración y Dirección de Empresas (2.º curso). En este caso, la elección de las competencias ha venido muy condicionada por el hecho de que se trata de enseñanzas no jurídicas y, en consecuencia, el objetivo fundamental de aprendizaje consiste en completar con una visión general de aspectos sectoriales del Derecho la formación de quienes van a ejercer su actividad profesional en ámbitos tan diversos como la gestión de empresas y otras organizaciones públicas y privadas, la contabilidad, las finanzas, la banca o los seguros⁹⁶⁷. Recogemos en las tablas 3 y 4 las competencias específicas que pueden vincularse a esas asignaturas de Derecho Tributario dentro del listado de las asignadas al módulo donde las mismas están ubicadas.

Tabla 3

Competencias de las asignaturas jurídicas en el Grado en Finanzas y Contabilidad

Módulo Análisis del entorno jurídico (18 ECTS)		
Derecho Tributario (6 ECTS obligatorios)	Derecho Bancario y Bursátil (6 ECTS optativos)	Derecho Mercantil y Fiscal del Seguro (6 ECTS optativos)
Competencias específicas del módulo: - Conocer y saber aplicar las fuentes jurídicas, principalmente las legales y jurisprudenciales. - Conocer las nociones fundamentales del Derecho Tributario y el sistema tributario español. Comprender los Impuestos sobre Renta de las Personas Físicas, Sociedades y Valor Añadido y otras figuras impositivas relacionadas con la tributación empresarial. - Entender el concepto de contratos, sus elementos integrantes y las clases de seguros. Conocer la normativa reguladora y los operadores en el mercado del seguro, así como la fiscalidad de estos productos.		

Tabla 4

⁹⁶⁷ De esta cuestión nos hemos ocupado en nuestro trabajo “La enseñanza del Derecho Tributario en los nuevos estudios de grado no jurídicos: principales dificultades y retos”, en *Derecho en Bolonia...*

**Competencias de las asignaturas jurídicas
en el Grado en Administración y Dirección de Empresas**

Módulo Análisis del entorno económico y jurídico (24 ECTS)			
Economía Internacional (6 ECTS obligatorios)	Economía Aplicada (6 ECTS obligatorios)	Economía del Comportamiento (6 ECTS optativos)	Derecho Tributario de la Empresa (6 ECTS obligatorios)
Competencias específicas del módulo conectadas con el Derecho Tributario: Comprender las nociones fundamentales del Derecho Tributario y del sistema tributario.			

Además, se ha decidido de forma coordinada con las restantes asignaturas del módulo la contribución de cada una de ellas al desarrollo de las competencias genéricas de la titulación. Como resultado de tal reparto han sido adscritas en particular a nuestra materia las siguientes competencias:

Tabla 5

Competencias genéricas desarrolladas en Derecho Tributario

<p>Competencias sistémicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aprendizaje autónomo.
<p>Competencias personales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para trabajar en equipo. - Habilidad en las relaciones personales. - Capacidad crítica y autocrítica.
<p>Competencias instrumentales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis. - Capacidad de organización y planificación. - Comunicación oral y escrita en castellano. - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. - Habilidad para analizar y buscar información de distintas fuentes. - Capacidad para la resolución de problemas. - Capacidad para tomar decisiones.

2.- DESARROLLO DE LAS ENSEÑANZAS

En las enseñanzas básicas se realiza un planteamiento general de las unidades temáticas, así como una revisión conjunta entre profesor y estudiantes de los contenidos fundamentales. Se hallan, por tanto, vinculadas de manera estrecha a los contenidos definidos como competencias específicas (nociones básicas del sistema tributario, aspectos más relevantes del Impuesto sobre la Renta, etc.) Los alumnos no tienen que tomar notas o apuntes, pues disponen por adelantado de todos los materiales correspondientes a cada tema o de las referencias bibliográficas a través del aula virtual WebCT. El profesor repasa con ellos los contenidos esenciales a partir de situaciones reales que

plantea el sistema fiscal en la práctica (por ejemplo, rentas obtenidas por un trabajador en su empresa, particular que invierte su dinero en diversos productos financieros, amortización de activos fijos de una sociedad, etc.). En definitiva, se trata de una docencia más tradicional, sin perjuicio de que se intente incitar una participación activa del alumnado lo más amplia posible.

El elemento más innovador del modelo implantado reside en la concepción de las EPD, que están orientadas al desarrollo de las competencias sistémicas, personales e instrumentales a que hemos aludido más arriba. Esta forma de enseñanza cuenta con la gran ventaja de que permite a los profesores llevar a cabo un seguimiento más personalizado del alumnado, que se distribuye en grupos reducidos de 15-20 personas. De ahí que hayamos optado por diseñarlas como *sesiones de trabajo en el aula*, donde los alumnos han de abordar aquellos aspectos del temario que, por su complejidad, interés o trascendencia práctica, requieren un examen más pormenorizado. A tal fin se propone la resolución de una serie de supuestos prácticos en los términos siguientes:

Los estudiantes disponen desde que comienzan a cursar la asignatura de un calendario o cronograma donde aparecen planificadas con detalle las 12 sesiones de EPD a que deben asistir (fecha, aspecto sobre el que versan, materiales que hay que manejar para su preparación e indicación de si se trata de una tarea individual o en grupo).

En cada sesión de EPD se les plantea un supuesto práctico complejo sobre una cuestión previamente desarrollada o apuntada en las clases de EB. Por ejemplo, la identificación de las distintas categorías tributarias (impuestos, tasas y contribuciones especiales), los rendimientos del trabajo y del capital en el IRPF, el cálculo de la cuota tributaria en dicho tributo, la cuantificación de la base imponible en el Impuesto sobre Sociedades o la delimitación del hecho imponible en el IVA.

Con carácter previo a cada sesión de EPD se indica a los alumnos qué apartados de las EB deberían repasar y se ponen a su disposición en el aula virtual otros materiales específicos (contenidos adicionales y, en su caso, supuestos prácticos resueltos similares a aquellos que

se van a tener que afrontar). Se persigue así potenciar competencias como el aprendizaje autónomo o las capacidades de análisis y síntesis y de organización y planificación.

Aunque en alguna sesión de EPD los estudiantes trabajan individualmente, en la mayoría de ellas son divididos en pequeños grupos de 2-3 alumnos cuya composición varía a lo largo del curso. Se fomentan así el trabajo en equipo y las relaciones personales entre los estudiantes.

Al inicio de cada sesión el profesor les entrega copia de un supuesto práctico que los estudiantes deben solucionar con apoyo en la normativa vigente y los demás materiales proporcionados. Durante la misma, el profesor realizará una labor de tutor, resolviendo las posibles dudas que se planteen, proporcionando pautas metodológicas y efectuando un seguimiento del trabajo desarrollado por los diferentes grupos⁹⁶⁸.

El supuesto con las soluciones correctas se pone a disposición de los estudiantes a través del aula virtual una vez que haya sido pasado a todos los grupos.

En los días de clase en que está prevista la realización de este tipo de actividades es requisito imprescindible la asistencia personal del estudiante. Sólo se la recuperación cuando pueda aducir algún motivo debidamente justificado.

Cada tres o cuatro prácticas el profesor el profesor publica los resultados obtenidos por los estudiantes. Esta publicación, unida a la publicación precedente de las soluciones, propicia la apertura de un

⁹⁶⁸ En este sentido, nos resulta plenamente acertada la siguiente reflexión de PEDREIRA MENÉNDEZ, J. y PASCUAL GONZÁLEZ, M. M. “Reflexiones sobre la progresiva asimilación del Espacio Europeo de Educación Superior en la docencia del Derecho Financiero y Tributario”, *Nueva Fiscalidad*, nº 2, 2009, p. 127: “El acercamiento individualizado al alumno o, en su defecto, al grupo reducido con el que intenta resolver el caso práctico, es mucho más productivo que la explicación para la masa del alumnado, pues ahí no se siente cohibido para formular cuantas dudas le surgen en la materia”.

proceso de consulta y resolución de dudas a través de tutorías específicas⁹⁶⁹.

3.- SISTEMA MIXTO DE EVALUACIÓN

Dada la diversa configuración de las dos modalidades de enseñanza que se vienen aplicando en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario impartidas en los nuevos estudios de grado, hemos optado por un sistema mixto de evaluación, que combina una evaluación continua o formativa con otra final o sumativa a través de un examen de carácter teórico-práctico.

A.- Evaluación continua de las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD)

Por lo que respecta a las EPD, el sistema que hemos implementado presenta, en síntesis, las características siguientes:

- Estas enseñanzas tienen un peso del 40% (hasta 4 puntos) de la calificación final del estudiante, siendo necesaria la obtención de un mínimo de 1,5 puntos para poder superar la asignatura si es compensada con un buen resultado en las EB. Es nuestra intención subir en próximos cursos la ponderación hasta el 50% (hasta 5 puntos), pero aún no hemos obtenido la conformidad del Decanato para hacerlo, pues en principio se sigue el planteamiento lineal de que cada tipo de enseñanza (EB, EPD o AD) tenga en la evaluación un peso igual a su carga lectiva.
- Se procede a una evaluación continua de las actividades prácticas seguidas por los estudiantes durante el semestre. En la medida en que el alumno va a desarrollar un trabajo personal y prolongado, se pretende valorar su dedicación y resultados, medidos en términos de adquisición de las competencias que antes indicamos, como la

⁹⁶⁹ Como apuntan DELGADO GARCÍA, A. M., OLIVER CUELLO, R. y SALOMÓN SANCHO, L. “Técnicas para el fomento del seguimiento de la evaluación continua”, en AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, *Actas del II Congreso...*, p. 1, “el estudiante, a través del retorno efectuado por el docente de las actividades, es capaz de ver en qué falla, por qué y cómo mejorar y, en consecuencia, está en condiciones de reorientar su aprendizaje”.

resolución de problemas, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la organización y planificación, etc.

- Cada práctica realizada en una sesión de EPD, individualmente o en grupo, es evaluada con una calificación máxima de 4 puntos.
- La calificación final de las EPD resulta de una media de las 12 actividades, teniendo en cuenta que las no realizadas computarán como 0. No obstante, para elaborar esa calificación media se descartan las dos notas parciales más bajas y se redondea al alza hasta dos décimas en función de las intervenciones y preguntas planteadas a lo largo de las doce sesiones.

De esta breve explicación se deduce que evaluamos la adquisición de competencias fundamentalmente a partir de *actividades y trabajos realizados en el aula*. Aunque se les pide a los estudiantes una labor de lectura, análisis y reflexión previa, al final han de resolver problemas que se les plantean al inicio de cada sesión de EPD. En nuestra opinión, esta técnica permite asegurar el cumplimiento del requisito de autenticidad e individualización de la evaluación, que como subraya Llebaría Samper obliga “a no tomar en consideración aquellos resultados que no vienen garantizados por una actividad personal e insustituible del propio alumno”. Como bien previene este autor, valorar “trabajos o prácticas realizadas fuera de clase, presenta el inconveniente de no poder controlar el grado de participación directa y exclusiva del estudiante, su auténtica autoría”⁹⁷⁰.

B.- Evaluación final de las enseñanzas básicas (EB)

Las EB representan un 60% (hasta 6 puntos) de la calificación final del estudiante en la asignatura Derecho Tributario, siendo necesaria la obtención

⁹⁷⁰ LLEBARÍA SAMPER, *El proceso Bolonia...*, p. 223, donde añade: ““La tendencia aquí a la copia, al reparto por turnos, o a la ayuda externa, es un riesgo que pone a prueba la ingenuidad del profesorado. La picaresca del estudiante es elevada, posiblemente más de la que suponemos. Y los profesores debemos ser los garantes de la autenticidad del resultado evaluador y de la evitación de agravios comparativos: debemos asumir la minimización de los riesgos de fraude, no tanto por orgullo propio como por la intangibilidad de nuestro compromiso y solidaridad con los alumnos honestos y responsables”.

de un mínimo de 2,4 puntos para poder superar la materia siempre que pueda ser compensada con buen resultado de 2,6 en la evaluación de las EPD.

Las competencias vinculadas a este tipo de enseñanzas son evaluadas mediante un examen escrito al final del semestre, compuesto de dos partes. En primer lugar, cuatro preguntas breves de contenido teórico. Y en segundo término, un test teórico-práctico de 18 a 21 preguntas, con respuestas cerradas (tres opciones, una sola correcta) para cuya resolución se permite a los estudiantes que utilicen todos los materiales que tengan por conveniente. Como dato interesante destacamos la desaparición de las convocatorias de septiembre y diciembre en los grados, pues en la UPO las pruebas de recuperación están programadas durante el mes de julio.

4.- SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Esta primera toma de contacto con la docencia en los estudios de grado ha resultado bastante satisfactoria, pese a que ha requerido un notable esfuerzo de replanteamiento de la metodología docente, el diseño continuado de nuevas actividades y la elaboración de materiales por parte del equipo docente implicado.

Sin perjuicio de que deban ser tomados siempre con el debido relativismo, los datos resultantes de los cuestionarios para la evaluación de la actividad docente por el alumnado (que consta de 23 ítems) del Grado en Finanzas y Contabilidad (realizados al final del segundo semestre de los cursos 2009/2010 y 2010/2011) y del Grado en Administración de Empresas (realizados al final del primer semestre del curso 2010/2011) ponen de relieve que el grado de satisfacción de los estudiantes es bastante elevado. Las valoraciones se sitúan en todos los grupos notablemente por encima de las medias del curso y la titulación, de una parte, y de las medias de la universidad, el centro, el departamento y el área, de otra parte. En las tablas 6 a 9 recogemos los datos correspondientes a los tres grupos (denominado líneas) donde el comunicante ha impartido docencia durante los citados cursos académicos.

**Satisfacción de los estudiantes en la asignatura Derecho Tributario
Grado en Finanzas y Contabilidad. Cursos 2009-2010 y 2010-2011***

	Curso 2009/2010			Curso 2010/2011	
	Derecho Tributario Línea 2	Media del curso	Media de la titulación	Derecho Tributario Línea 3	Media de la titulación
Item 22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, individual, grupo) han contribuido a alcanzar objetivos de la asignatura	4,32	4,00	3,99	4,43	3,84
Item 23. Satisfacción con la labor docente de este/a profesor/a	4,58	4,12	4,13	4,43	3,93
Media de los 23 ítems del cuestionario. Satisfacción global de los estudiantes	4,54	4,11	4,11	4,26	3,97

*Las valoraciones son de 0 a 5

Tabla 7

Análisis comparativo de la satisfacción de los estudiantes en la asignatura Derecho Tributario. Grado en Finanzas y Contabilidad. Cursos 2009-2010 y 2010-2011*

Media de los 23 ítems del cuestionario. Satisfacción global de los estudiantes	Derecho Tributario Línea 2	Media del Área	Media del Departamento	Media del Centro	Media de la Universidad
Curso 2009/2010	4,54	4,35	4,05	3,95	3,99
Curso 2010/2011	4,26	3,60	3,41	3,39	3,43

*Las valoraciones son de 0 a 5

Tabla 8

**Satisfacción de los estudiantes en la asignatura Derecho Tributario de la Empresa
Grado en ADE. Curso 2010-2011***

	Derecho Tributario de la Empresa Línea 1	Media de la titulación
Item 22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, individual, grupo) han contribuido a alcanzar objetivos de la asignatura	4,44	3,84
Item 23. Satisfacción con la labor docente de este/a profesor/a	4,48	4,04
Media de los 23 ítems del cuestionario. Satisfacción global de los estudiantes	4,30	3,98

*Las valoraciones son de 0 a 5

Tabla 9

Análisis comparativo de la satisfacción de los estudiantes en la asignatura Derecho Tributario de la Empresa. Grado en ADE. Curso 2010-2011*

Media de los 23 ítems	Derecho	Media	Media del	Media	Media de la
-----------------------	---------	-------	-----------	-------	-------------

del cuestionario. Satisfacción global de los estudiantes	Tributario de la Empresa Línea 2	del Área	Departamento	del Centro	Universidad
Curso 2010/2011	4,30	3,62	3,25	3,23	3,31

*Las valoraciones son de 0 a 5

En particular, la dinámica de trabajo de las EPD, realizadas con frecuencia semanal a partir de la cuarta semana del semestre y que obligan a un esfuerzo continuado tanto individual como en grupo para afrontar problemas prácticos, ha supuesto una motivación importante para que la mayoría de los estudiantes se haya interesado por la asignatura⁹⁷¹. “Esto es como una historieta semanal, donde vemos problemas fiscales de la gente de la calle...” nos manifestaron varios alumnos al final del curso. Este interés se refleja con claridad en las calificaciones obtenidas en dichas EPD, como se aprecia en las tablas 10 y 11 para los Grados en Finanzas y Contabilidad y en Administración y Dirección de Empresas, respectivamente.

Tabla 10

**Calificaciones en la asignatura Derecho Tributario
Grado en Finanzas y Contabilidad. Cursos 2009/2010 y 2010/2011**

Número de estudiantes	Curso 2009/2010 Línea 2	Curso 2010/2011 Línea 3
Matriculados	65	57
Con calificación > 1,5 puntos en EPD	49 (75,3%)	38 (66,7%)
Con calificación > 2,5 puntos en EPD	36 (55,3%)	24 (42,1%)
Con calificación > 3 puntos en EPD	24 (36,9%)	18 (31,58%)
Que han superado la asignatura con calificación de aprobado (5,0-6,9 puntos)	32 (49,2%)	20 (35%)
Que han superado la asignatura con calificación de notable (7,0-8,9 puntos)	6 (9,2%)	7 (12,2%)
Que han superado la asignatura con calificación de sobresaliente o matrícula de honor (9,0 o más puntos)	1 (1,5%)	0 (0%)
Total de estudiantes que han superado la asignatura	39 (60%)	27 (47,4%)

⁹⁷¹ FERNÁNDEZ PROL, F. “Métodos de evaluación al servicio del aprendizaje autónomo del alumno”, en *Derecho en Bolonia...*, p. 5, destaca la utilidad de los supuestos prácticos en los términos siguientes: “al situar al alumno ante un problema similar a los que deberá afrontar en el ejercicio de su profesión, éste, por un lado, percibirá el carácter práctico de la disciplina y, por otro lado, se verá compelido a la realización de las labores de búsqueda, selección, comprensión y aplicación de contenidos teóricos. La resolución del caso práctico conforma pues, además de un factor de motivación –máxime si, como se verá, es objeto de evaluación-, un ejercicio óptimo para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje autónomo”.

Tabla 11

**Calificaciones en la asignatura Derecho Tributario de la Empresa
Grado en ADE. Curso 2010/2011**

Número de estudiantes	Curso 2010/2011 Línea 1
Matriculados	53
Con calificación > 1,5 puntos en EPD	49 (92,5%)
Con calificación > 2,5 puntos en EPD	44 (83%)
Con calificación > 3 puntos en EPD	35 (66%)
Que han superado la asignatura con calificación de aprobado (5,0-6,9 puntos)	22 (41,5%)
Que han superado la asignatura con calificación de notable (7,0-8,9 puntos)	17 (32,1%)
Que han superado la asignatura con calificación de sobresaliente o matrícula de honor (9,0 o más puntos)	2 (3,7%)
Total de estudiantes que han superado la asignatura	41 (77,4%)

No obstante, en el Grado en Finanzas y Contabilidad los resultados definitivos tras la evaluación final de las EB han sido menos positivos de lo que esperábamos a la vista de las EPD, sobre todo en el curso 2010/2011. Tras las dos convocatorias de examen (junio y julio), en el curso 2009/2010 39 estudiantes de la línea 2 (60%) superaron la asignatura. Sin embargo, en el curso 2010/2011 los resultados han bajado de forma significativa, pues sólo 27 estudiantes de la línea 3 han superado la asignatura (47,4%).

Llama la atención que a igualdad de metodología docente y de evaluación los resultados hayan sido, en cambio, bastante mejores en el Grado en Administración y Dirección de Empresas durante el primer semestre del curso 2010-2011. En la línea 1, de los 53 alumnos matriculados 49 (un 92,45% del total) obtuvieron una calificación en las EPD superior al mínimo de 1,5 puntos; y hasta 35 estudiantes (66%) tuvieron una nota media superior a 3 puntos. Igualmente, las calificaciones definitivas también ha sido sustancialmente más elevadas en el Grado en ADE. Tras las dos convocatorias de examen de febrero y julio, en la línea 1 un total de 41 estudiantes (77,4%) han superado la asignatura, 19 de ellos con calificación superior a 7 puntos.

5.- ESTRATEGIAS DE MEJORA

En la nueva visión que ahora impera la evaluación sirve también para como instrumento para que el profesor cuestione y revise su propia

metodología docente⁹⁷². Por ello, los datos anteriores sobre la experiencia desarrollada, algunos positivos pero otros no tanto (esto último sobre todo en el Grado en Finanzas y Contabilidad), han animado a nuestro equipo docente a buscar fórmulas de mejora de cara a los próximos cursos académicos, sobre todo con la idea de trasladar a otras titulaciones (Grados en Derecho y en Relaciones Laborales y Recursos Humanos) el sistema de enseñanzas y de evaluación combinada que venimos aplicando. Los principales reajustes o innovaciones que vamos a introducir en el modelo son los siguientes:

- Mayor implicación de los estudiantes en la elaboración de materiales utilizados como soporte de las EB (mapas conceptuales, glosarios, guiones, exposiciones, etc.)
- Preparación de unas breves orientaciones generales sobre los objetivos y el funcionamiento de las EPD, con el fin evitar las dudas planteadas por muchos alumnos.
- Incentivar a los estudiantes para que tomen conciencia de la necesidad de realizar un trabajo previo, de lectura y comprensión de materiales, antes de cada una de las sesiones de EPD.
- Mayor afinación en los contenidos de la asignatura que deben ser aprendidos por los estudiantes, pues a pesar del importante esfuerzo de síntesis ya realizado sigue siendo una delimitación más precisa.
- Potenciación de las pruebas de evaluación al final de cada unidad temática a través del aula virtual WebCT, en cuanto instrumento que permite controlar el proceso de asimilación de los contenidos objeto de las enseñanzas básicas (EB). Dichas pruebas servirán esencialmente para que el alumno verifique por sí mismo su proceso

⁹⁷² En este sentido, subraya JABALERA RODRÍGUEZ, A. “Innovación en la evaluación de las disciplinas jurídicas: nuestra experiencia en la asignatura «Derecho Fiscal Comunitario», en PIÑA GARRIDO, L. (Coordinadora), *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros* (La calidad jurídica de la producción normativa en España), Instituto de Estudios Fiscales, Documento nº 30/09, p. 82, en que “a través de la evaluación se puede, no sólo comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previamente marcados y promover y mejorar en la medida de lo posible el propio aprendizaje de nuestros alumnos, sino que también es posible mejorar el método de aprendizaje por parte del profesor, así como, detectar y estudiar las posibles causas de un aprendizaje deficiente y modificarlas en su caso”.

de aprendizaje, pero serán tenidas igualmente a la hora de fijar la calificación correspondiente a dichas enseñanzas (hasta un punto de los seis asignados a las EB).

V.- CONCLUSIONES

La revisión de los métodos de evaluación resulta inexcusable en las asignaturas de los nuevos estudios de grado, impartidas conforme al sistema de créditos europeos. Para desarrollar la enseñanza de dichas asignaturas hemos optado, en colaboración con otros compañeros, por un sistema de evaluación mixta, que combina la evaluación continua o formativa en orden a valorar la adquisición de determinadas competencias sistémicas, personales e instrumentales, con una evaluación final o sumativa de los contenidos mediante un examen teórico-práctico⁹⁷³. De este modo, la calificación final del alumno resulta de la suma de las notas parciales correspondientes a las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD) y a las enseñanzas básicas (EB).

Ciertamente, podríamos avanzar aún más y adoptar sin más un sistema puro de evaluación continua. Pero no nos consideramos en condiciones de afrontar tal reto con el rigor y garantías adecuada, en otros motivos por tener a nuestro cargo grupos de 60-65 estudiantes⁹⁷⁴. De ahí que pretendamos perfeccionar el sistema de evaluación combinada ya implantado en los dos últimos cursos académicos, donde el estudiante obtiene una parte sustancial (de momento el 40%, aunque pretendemos elevarlo al 50%) de la calificación

⁹⁷³ De las ventajas e inconvenientes, tanto para estudiantes como para profesores, de un sistema mixto que combine evaluación formativa y sumativa da buena cuenta GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. (Editores), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2011 [<http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>], p. 127-128.

⁹⁷⁴ No le falta razón a MARTÍNEZ ALARCÓN, M. L. “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, en COTINO HUESO y PRESNO LINERA, *Innovación educativa...*, p. 52, cuando afirma que “la posibilidad de prescindir del examen como instrumento para valorar los conocimientos y destrezas adquiridos por el alumno es inversamente proporcional al número de alumnos que cursan una determinada materia”.

mediante actividades realizadas de forma individual o grupal en clase y bajo nuestra supervisión y asesoramiento, con la intención de extenderla a otras titulaciones de grado donde el área aún no ha impartido de forma efectiva las nuevas asignaturas (en especial, los estudios de Derecho).

VI.- BIBLIOGRAFÍA

- AAVV, *I Jornadas andaluzas de innovación docente universitaria*, Agencia Andaluza de Evaluación, Córdoba, 2-3 de diciembre de 2009, publicación en CD (ISBN 978-84-692-7263-3).
- AYLLÓN DÍAZ-GONZÁLEZ, J. M. (Coordinador), *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga, Universidad de Málaga, Facultad de Derecho, 2009, recurso electrónico (ISBN: 978-84-9747-258-6).
- CORCUERA TORRES, A. "Experiencias de innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: materiales docente y evaluación por competencias", en CASADO MUÑOZ, R. (Coordinadora), *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*, Burgos, Universidad de Burgos, 2010.
- COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. (Editores), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2011 [<http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>].
- FERNÁNDEZ PROL, F. "Métodos de evaluación al servicio del aprendizaje autónomo del alumno", en *Derecho en Bolonia*, Actas del III Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas (CD, ISBN 978-84-693-6352-2), 2010.
- GARCÍA SAN JOSÉ, D. (Coordinador), *Innovación docente y calidad en las enseñanzas de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ediciones Laborum, 2007.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Editores), *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe final de la fase uno, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003.
- LLEBARÍA SAMPER, S. *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Barcelona, Bosch, 2009.
- PEDREIRA MENÉNDEZ, J. y PASCUAL GONZÁLEZ, M. M. "Reflexiones sobre la progresiva asimilación del Espacio Europeo de Educación Superior en la docencia del Derecho Financiero y Tributario", *Nueva Fiscalidad*, nº 2, 2009, p. 79-128.
- PIÑA GARRIDO, L. (Coordinadora), *VI Jornada metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros* (La calidad jurídica de la producción normativa en España), Instituto de Estudios Fiscales, Documento nº 30/09. [http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/documentos_trabajo/2009_30.pdf]

- RAMOS PRIETO, J. “El Espacio Europeo de Educación Superior y la reforma de los estudios de Derecho en España”, en GONZÁLEZ MARTÍN, N. y RODRÍGUEZ BENOT, A. (Coordinadores), *Cooperación jurídica internacional en materia de formación, educación e investigación*, Ciudad de México, Ed. Porrúa, 2010, p. 39-62.
- “La enseñanza del Derecho Tributario en los nuevos estudios de grado no jurídicos: principales dificultades y retos”, en *Derecho en Bolonia*, Actas del III Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas (CD, ISBN 978-84-693-6352-2), 2010.