

La docencia en la materia “Tributación de la Empresa”: Viejos y nuevos planteamientos en constante revisión

Ángeles Pla Vall

Angeles.Pla@uv.es

Concha Salvador Cifre

Concha.Salvador@uv.es

Departamento de Economía Pública, Facultat d'Economia, Universitat de València. Campus dels Tarongers, s/n, 46022-Valencia, España

Recibido: 15 de abril de 2011

Aceptado: 21 de julio de 2011

Resumen

En este trabajo se desarrollan diversas cuestiones relacionadas con los cambios docentes que se originan como consecuencia de la adaptación de nuestros planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior. La introducción del crédito ECTS como medida única para la educación superior nos obliga a revisar, o a seguir revisando, la planificación de nuestras enseñanzas. En este sentido analizamos la aplicación de nuevas metodologías y tecnologías, utilizando como base la experiencia acumulada en asignaturas de Tributación de la Empresa impartidas en la actualidad en los nuevos y antiguos planes y en planes de innovación educativa. Nuestra apreciación es que ésta es una tarea que produce buenos resultados y, por tanto, que merece la pena impulsar.

Palabras clave: EEES, ECTS, aprendizaje cooperativo, evaluación continua, coordinación, competencias, resultados innovación educativa

Códigos JEL: A23, I23

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia docente es el resultado de más de veinte años trabajando en la Universidad de Valencia, en el Departamento de Economía Aplicada, en la Unidad Docente de Hacienda Pública. A lo largo de este tiempo hemos impartido diversas asignaturas y hemos vivido diversas reformas del Plan de Estudios, siendo la adaptación a Bolonia la última.

Compartimos desde hace años la asignatura Sistema Fiscal de la Empresa II (optativa de 4º/5º curso de la licenciatura en ADE) y esta experiencia se ha integrado en las asignaturas análogas de los nuevos grados de ADE y de Finanzas y Contabilidad, en la doble titulación en ADE-Derecho y en el Máster Oficial de Contabilidad, Auditoría y Control de Gestión, formando parte de una pluralidad de entornos que animan a una revisión constante.

Asimismo, acumulamos experiencias derivadas de impartir Economía de la Seguridad Social, en el Máster oficial en Ciencias Actuariales y Financieras, de la coordinación del proyecto de innovación educativa (PIE) de la doble titulación en ADE-Derecho y, en la licenciatura en Pedagogía, de impartir una asignatura que también es de innovación, Economía de la Educación. Además hemos participado en el Comité de Evaluación y Diagnóstico Educativo de la Licenciatura de Ciencias Financieras y Actuariales y en las Comisiones de Elaboración de Planes de Estudio (CEPE) del nuevo Grado en Finanzas y Contabilidad y del Máster de Ciencias Actuariales y Financieras.

Con base en ello, presentamos a continuación nuestra visión sobre la aplicación de las nuevas tecnologías en los nuevos planes, con la intención de colaborar en la adaptación al EEES y el paso de las Licenciaturas a los Grados. No obstante, dado que nuestra experiencia práctica en los grados y en los másteres oficiales es inicial, ya que en la Facultad de Economía de la Universidad de Valencia se han implantado este curso 2010/2011, desarrollaremos algunas de las cuestiones relacionadas con la aplicación de las nuevas metodologías utilizando como base las asignaturas que impartimos en la actualidad.

2. EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

La eficacia del modelo tradicional está seriamente cuestionada por los resultados obtenidos. Los midamos como los midamos, los resultados son insatisfactorios (elevadísimas tasas de abandono, mediocres tasas de graduación, bajas calificaciones, elevada proporción de no presentados,...) y la sensación es de un generalizado despilfarro de recursos.

Antes de revisar la validez de los viejos planteamientos docentes y las propuestas alternativas, creemos que es conveniente hacer un breve paréntesis para contextualizar el problema, comenzando por considerar los cambios que se han producido en el perfil de nuestros estudiantes.

En este punto queremos destacar el trabajo de Ariño (2008). Se trata de un proyecto que, aunque se reconoce como inicial, muestra aspectos de interés de carácter exploratorio, descriptivo y cualitativo. Dicha investigación parte de un triple supuesto:

- a) Que existe un cambio general de las actitudes hacia el estudio.
- b) Que existen distintos regímenes de dedicación a tiempo parcial al estudio, y que siguen una dinámica creciente.
- c) Que estos fenómenos tienen implicaciones en el absentismo, abandono y fracaso, afectando especialmente a grupos sociales vulnerables (Ariño, 2008: 12).

Es necesario conocer las características de los estudiantes, el contexto, para interpretarlo y hacer propuestas. En otro caso, como indican los autores del estudio, corremos el riesgo de caer en la *planificación descontextualizada* y en un nuevo *despotismo ilustrado*:

... tal vez ha llegado el momento de explorar a fondo las características de la vida y oficio de estudiante, las condiciones de vida, las actitudes y pautas de comportamiento, los regímenes de dedicación y las prácticas de estudio: todo ello con el fin de no caer en la planificación descontextualizada...

No sea cosa que la macropolítica europea de educación superior, por más justificada que pueda encontrarse, se esté planteando, cual nuevo despotismo ilustrado: para los estudiantes, pero sin los estudiantes. (Ariño, 2008: 241 y 18)¹

Lo cierto es que la actual reforma de los planes de estudio parece no tomar en consideración ciertas realidades de los estudiantes. De hecho, no ha tenido en cuenta la problemática de los estudiantes a tiempo parcial, ni tampoco lo que en el estudio dirigido por Ariño se denomina *compromiso flexible* de nuestros estudiantes, es decir, un tipo de compromiso enfrentado al *compromiso intenso*, en el que compatibilizan en grados variables sus estudios con otras actividades, especialmente con el ocio y las relaciones sociales.

Dejando al margen esta problemática, mejorar los resultados requiere que consigamos que nuestros alumnos entren en las aulas y se impliquen con más interés en su aprendizaje. Y para ello se propone un sistema de docencia “activa” y evaluación continua y el abandono del sistema de docencia “pasivo” y evaluación final, que decide la calificación de un alumno en base a un examen final. Ahora se insiste en que lo importante es el proceso y su control.

¿Por qué ahora? El supuesto de partida de esta exposición es la aceptación del cambio en el modelo docente que implica la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por convencimiento y/o por imperativo legal debemos abandonar el modelo tradicional centrado en las horas lectivas (10 horas de clase por crédito matriculado) y adaptarnos al sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System/25 horas de trabajo del alumno por crédito matriculado). Esto nos obliga a planificar no sólo las clases presenciales, es imprescindible que programemos el tiempo que dedica el estudiante a nuestra asignatura dentro y fuera de clase.

Este cambio no es simplemente formal, supone además aceptar los principios y las técnicas en que se fundamenta la docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, distinguiendo entre el diseño de los contenidos y el desarrollo de las competencias y habilidades.

3. ¿QUÉ PODEMOS HACER EN EL AULA?

El modelo docente tradicional ha consistido básicamente en impartir clases magistrales y en un examen final. Como expone Emilio Albi:

El primer pilar o fundamento del Departamento de Hacienda fue el rigor de la docencia. Durante muchos años, al menos hasta 1970 cuando se crearon más grupos, la clase de Hacienda Pública la impartía el maestro con sus ayudantes escuchando sentados en la mesa del profesor, quién de pie dominaba el aula con su voz, su estatura y su enérgica cabeza. La pizarra, único medio audiovisual de aquel tiempo, estaba completa con el esquema del tema a tratar y a través de este guión se desarrollaba la lección magistral. Los alumnos sabíamos desde el principio del curso que el programa se iba a completar y que los exámenes merecerían el calificativo de temibles. (Albi, 2008: 67)²

Éste modelo, cuya identidad representa en mayor medida el espíritu docente de otros tiempos, es un buen punto de partida para explicar lo que del mismo todavía permanece y se somete a revisión. La docencia no es sólo dar clases magistrales, como dice Bain (2006), no es sólo transmitir conocimientos, sino que debe ser cualquier cosa que podamos hacer para

ayudar y animar a los estudiantes a aprender, creando las condiciones para que nuestros estudiantes consigan convertir en realidad su potencial de aprendizaje.

En este recorrido de constante revisión nos situamos actualmente en entornos en los que se constata que las circunstancias han cambiado, al menos en dos sentidos. Por un lado, hemos pasado de una Universidad de élites a una Universidad de masas, con una diversificación de las bases sociales acorde con un proceso de democratización de la enseñanza. Por otro lado, nos encontramos en una institución que ha perdido el monopolio del conocimiento, en la que urge revisar el papel y la actuación del profesorado. En este sentido resultan muy elocuentes las declaraciones de Inma Tubella, rectora de la Universidad Oberta de Catalunya:

Los profesores ya no somos los únicos depositarios del saber y debemos asumir nuestro nuevo e interesante papel de mentores experimentados y acompañantes metodológicos, preocupados en enseñarles a gestionar el conocimiento disponible y a desarrollar su capacidad crítica (El País, 22/6/2009).

Lejos de aquel papel del profesor, que lo mantenía inmerso en un proceso unidireccional, se solicita su transformación en mentor, tutor, consultor..., de modo que el aprovechamiento de sus conocimientos y experiencias se emplee para acompañar al estudiante en el proceso de aprender a gestionar y desarrollar sus capacidades.

Se trata, como precisa Rifkin (2010), de buscar nuevos modelos de enseñanza, en un contexto de realidades ambiguas, dónde no hay fórmulas ni respuestas simples, en el que el destino exige una búsqueda constante de significados y comprensiones en común, de aprendizaje en colaboración. El citado autor, desde un planteamiento basado en el reconocimiento de la capacidad empática del ser humano y, en consecuencia, de la tolerancia con otros puntos de vista, afirma:

Cuando yo era estudiante de la Wharton School hace más de cuarenta años, el enfoque jerarquizado en los procesos de toma de decisiones, con su énfasis en la aceptación incondicional de las órdenes procedentes de los escalafones superiores y la retroalimentación robótica de los resultados eficientes desde los inferiores, era algo que se daba por supuesto. Hoy en día, ese estilo de gestión es cada vez más problemático, debido a que es un estilo lento, engorroso y enfrenteado a las nuevas tecnologías distributivas de la comunicación y la información, que permiten adoptar un enfoque más igualitario y participativo que resulta más eficiente a la hora de recopilar información, resolver problemas y llevar a cabo operaciones de mercado. (Rifkin, 2010: 534)

Ahora los centros de enseñanza deben intentar ponerse a la altura de una generación que ha crecido con Internet y está acostumbrada a interactuar y a aprender en redes sociales abiertas, en las que comparte información en lugar de centrar el objetivo en su acumulación. De hecho están surgiendo y se están aplicando nuevos modelos de enseñanza destinados a transformar la educación y conseguir que deje de ser una competición, transformándose en una experiencia de aprendizaje en colaboración.

El “nuevo” modelo enfatiza la importancia de cambiar el sujeto activo del profesor a los estudiantes, poniendo en cuestión nuestro modelo natural de dar clases: la transmisión de conocimientos por medio de la narración. Como expone Finkel (2008)³:

La mayoría de nosotros por supuesto que recordamos con afecto a esos brillantes profesores-actores que hemos tenido. Después de escuchar sus muy interesantes clases, abandonábamos sus aulas

inspirados, conmovidos. Pero, ¿aprendimos algo? ¿Qué permaneció de esa experiencia cinco años después? (Finkel, 2008: 33)

El objetivo, en este nuevo modelo, es enseñar a aprender, por tanto, conseguir un aprendizaje constructivo y fructífero a largo plazo. El elemento clave es la comprensión, que sólo se consigue si el estudiante mantiene una actitud activa.

El esfuerzo por activar la voluntad de aprender y la voluntad de participar de nuestros estudiantes con un cambio de las metodologías y del paradigma docente, no implica rechazar de plano la utilidad de las clases magistrales, pero sí cuestionar su predominio absoluto y su eficacia. En este sentido se afirma que la “buena docencia” prima el aprendizaje sobre la enseñanza, a partir de **clases más democráticas y cooperativas**, en las que se requiere la participación activa del estudiante, en un proceso de evaluación continua.

Para ilustrar la diferencia en la asignación de papeles entre el modelo tradicional (centrado en la enseñanza) y las nuevas propuestas (centradas en el aprendizaje), Valero y Navarro (2008) utilizan la metáfora del tren y la barca.

En el modelo centrado en la enseñanza, el proceso se parece a un tren. El profesor conduce la locomotora y su objetivo es pasar por cada una de las estaciones del recorrido a la hora establecida (cubrir el temario). Los alumnos son los vagones que van detrás, siguiendo a la locomotora. De vez en cuando algún vagón se descuelga, pero la incidencia pasa inadvertida al conductor de la locomotora. En otras palabras, el tren avanza, con vagones o sin ellos, y cuando llega a su destino, el conductor se gira para comprobar que sólo unos pocos vagones siguen ahí.

Abusando un poco más de la metáfora, podemos decir que, cuando el profesor se dedica, incansable, a llenar pizarras y a explicar a toda velocidad, más se parece a la propia locomotora que a su conductor. Sólo cuando corrige el examen final se da cuenta de que, de los pocos alumnos que han llegado, muchos de ellos estaban en clase sólo de cuerpo presente porque sus almas debían estar en otra parte.

Una organización docente centrada en el aprendizaje debe parecerse más a una barca en la que todos reman. El profesor sigue teniendo un rol esencial, porque él es el timonel que determina el rumbo, pero si los alumnos dejan de remar la barca se para y el problema se hace evidente para todos. (Valero y Navarro, 2008: 4)

Las nuevas pautas metodológicas requieren un papel más activo del estudiante y de la autoridad del profesor para conseguirlo. Se trata de que el profesor exija, controle y “premie” el que el estudiante se involucre activamente en el proceso, realizando un esfuerzo continuo que le permita progresar a lo largo del curso.

Una crítica habitual a estas propuestas, dicen en su artículo Valero y Navarro (2008), es que los programas resultan excesivamente dirigidos, incluso paternalistas, de modo que su resultado va sólo a conseguir titulados con poca autonomía. Frente a esta apreciación, estos autores entienden que **el aprendizaje guiado es una característica necesaria** en cualquier contexto:

...hacer las cosas primero de forma muy guiada para poderlas hacer de forma autónoma más adelante... un plan detallado de pasos a seguir no sólo no es paternalista sino que es imprescindible si uno quiere conseguir objetivos ambiciosos, en cualquier orden de la vida. (Valero y Navarro, 2008: 6)

Evidentemente, el desarrollo de la función del profesor requiere de la disposición de la potestad para ejercer la autoridad (establecer reglas, guiar, orientar...) pero en un marco democrático y sin confundirla con poder. No se trata de una actitud protectora, sino de orientación hacia el aprendizaje. No es de superioridad, puesto que no hay subordinación. Se trata de responsabilizar a los estudiantes, de requerirles que ejerzan el poder sobre sí mismos.

Para que los estudiantes se impliquen y el sistema sea eficaz es necesario no solo conseguir la asistencia a clase y el trabajo en clase y en casa, sino valorarlo explícitamente. Y para ello contamos con determinadas técnicas y la ayuda de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), que podemos ir introduciendo poco a poco. No existe el modelo perfecto, pero podemos avanzar curso tras curso, mejorando nuestras estrategias.

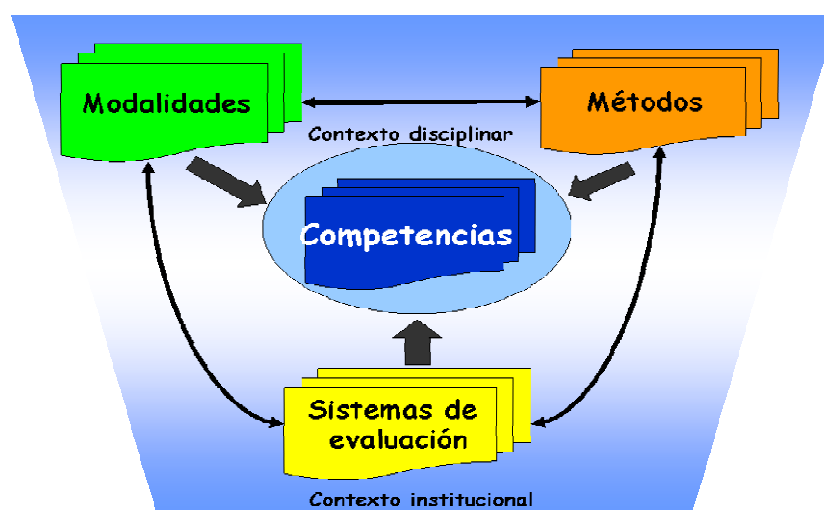
Esto, evidentemente, aumenta las horas que el profesor dedica a la docencia, pues debe, para lograr unos buenos resultados, planificar y preparar una secuencia de actividades y entregas evaluables a lo largo de todo el curso. Este modelo centrado en el aprendizaje exige un gran esfuerzo al profesor que debería ir acompañado de los cambios necesarios que facilitasen nuestra labor (tamaño de los grupos, aulas para el trabajo en grupo, valoración de la dedicación a la docencia...). Y esto, quizás, va demasiado despacio.

4. ELEGIR EL MODELO: COMBINAR MODALIDADES, MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Si nos preguntamos cómo damos o cómo queremos dar las clases, necesariamente deberemos precisar los procedimientos metodológicos que estamos utilizando y, en su caso, aquellos que descartamos o que pensamos adoptar.

En este proceso, puede ser de gran ayuda la propuesta de esquema de trabajo realizada por De Miguel (2005), ilustrada mediante el siguiente modelo:

Figura 1. Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: De Miguel (2005: 20)

La elaboración de un programa formativo, según se establece en el citado estudio, implica, una vez definidas las competencias a alcanzar, precisar las modalidades y metodologías a través de las cuales los estudiantes pueden alcanzar los aprendizajes propuestos, así como los criterios y procedimientos de evaluación que vamos a utilizar para comprobar si los objetivos (las competencias) se han adquirido realmente.

4.1. MODALIDADES ORGANIZATIVAS

El trabajo del grupo dirigido por De Miguel identifica como modalidades de enseñanza:

Los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución (De Miguel, 2005: 31)

Y propone y desarrolla la siguiente clasificación de modalidades organizativas, en la que se incluye una pequeña descripción y se resalta el propósito comunicativo de las mismas desde el punto de vista del profesor.

Tabla 1. Modalidades organizativas (cómo nos comunicamos)

	Modalidad	Finalidad
Horario presencial	Clases teóricas	Hablar a los estudiantes
	Clases prácticas (30)*	Mostrar cómo deben actuar
	Seminarios – talleres (20)*	Construir el conocimiento a través de la interacción y la actividad
	Tutorías (5)*	Atención personalizada a los estudiantes
	Prácticas externas	Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral
Horario semipresencial trabajo autónomo	Estudio y trabajo en grupo	Hacer que aprendan entre ellos
	Estudio y trabajo autónomo, individual	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje

Fuente: De Miguel (2005)

* Nota : Los números entre paréntesis indican aproximadamente el número recomendado de estudiantes.

La realidad de nuestras universidades muestra la utilización mayoritaria de las dos primeras modalidades -clases teóricas y clases prácticas-, en parte en respuesta a las necesidades organizativas de los centros y de los departamentos. Sin embargo, el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere, tanto por parte de los responsables de la organización académica como por parte del profesorado, la revisión de sus características y, además, la consideración de otros elementos.

Desde una perspectiva general se sugiere que dicha revisión debe considerar que la elección de la modalidad de enseñanza se determine en función del cómo queremos comunicarnos con los estudiantes: hablándoles a ellos, hablando con ellos o haciendo que aprendan entre ellos.

Para cada tipo de propósito utilizaremos, lógicamente, una modalidad distinta. Lo importante es que el alumno se enriquezca trabajando en todas, y que consigamos una combinación armónica del volumen de trabajo requerido en cada una de ellas.

4.2. MÉTODOS DOCENTES

Los métodos de enseñanza se concretan en una variedad de modos, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. Si bien existen diversas formas de clasificarlos, elegimos la que presenta y propone el equipo de trabajo coordinado por De Miguel (2006):

Tabla 2. Métodos de enseñanza

Método	Finalidad
Método expositivo Lección magistral	Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante
Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
Resolución de ejercicios y problemas	Ejercicio, ensayo y puesta en práctica de los conocimientos previos
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Desarrollo de aprendizajes activos a través de resolución de problemas
Aprendizaje orientado a proyectos	Comprensión de problemas y aplicación de conocimientos para su resolución
Aprendizaje cooperativo	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
Contrato de aprendizaje	Desarrollo del aprendizaje autónomo

Fuente: De Miguel (2006)

En este punto, el reto consiste en elegir, diseñar y combinar las modalidades y metodologías de trabajo:

1. Dependiendo de las finalidades perseguidas y de las posibilidades (determinadas por los planes de estudios y la organización académica) elegiremos las modalidades organizativas.
2. Una vez establecida la distribución del volumen de trabajo del alumno, procede la elección del método o métodos docentes, es decir, de los procedimientos que vamos a utilizar en la ejecución de cada una de estas modalidades, especificando las tareas a realizar por el profesor y el alumno.

Para ello es importante tener en cuenta que los procesos de enseñanza pueden llevarse a cabo utilizando distintas combinaciones, organizándolos con diferentes metodologías. Por tanto, una modalidad organizativa puede ejecutarse empleando distintos procedimientos metodológicos. Así, por ejemplo, la modalidad de clase teórica no siempre es una clase magistral, si bien se puede realizar utilizando el método expositivo, también puede llevarse a cabo mediante estudios de casos. En una clase teórica, o en cualquier otra modalidad organizativa, se puede aplicar distintos métodos de enseñanza. La utilización de uno u otros

métodos dependerá del tipo de competencias a desarrollar, de las características del grupo y del escenario donde vamos a realizar la actividad.

Para mejorar la realización de este diseño, las Universidades españolas están realizando durante los últimos años un gran esfuerzo para adaptarse al EEES, facilitando proyectos, recursos y materiales. Por ejemplo, la Unidad de Innovación Educativa (UDIE) de la Universidad de Valencia presenta en la tabla que se reproduce a continuación, fichas sobre algunas Tareas Académicas de Aprendizaje Colaborativo, organizadas según sus rasgos básicos:

Tabla 3. Tareas Académicas de Aprendizaje Colaborativo (UDIE-UV)⁽¹⁾

Nombre de la actividad	diálogo	Resolución de Problemas	Enseñanza Recíproca	Organización gráfica	Posible uso de la red	Elaboración Textual
Apuntes por parejas			x		Bajo	x
El acuario / La pecera	x		x		Nulo	
Celdas de Aprendizaje	x		x		Nulo	
Debates críticos 1	x	(x)	x		Elevado	
Debates críticos 2	x	(x)	x		Elevado	
Entrevista en tres pasos	x				Escaso	(x)
Grupos de conversación	x		x		Elevado	
Piensa, forma una pareja, y comenta	x				Nulo	(x)
Para hablar, paga ficha	x		x		Nulo	
Tormenta de ideas	x		x		Escaso	
Juego de Rol		x	x		Escaso	(x)
Rompecabezas/Puzzle	x	(x)	x	(x)	Elevado	(x)
Equipos de exámenes		(x)	x		Nulo	(x)
Equipo de análisis		x	x	(x)	Elevado	(x)
Estudio de casos	x	x	x		Elevado	(x)
Investigación en grupos		x	x		Elevado	x
Pasa el problema	x	x	x		Moderado	
Resolución de problemas por parejas	x	x			Nulo	
Resolución de problemas estructurada	x	x	x		Moderado	(x)
Antologías de equipo	x		x		Elevado	x
Agrupamiento por afinidad				x	Bajo	
Tabla de grupo			x	x	Bajo	
Matriz de equipo			x	x	Bajo	
Cadenas secuenciales				x	Bajo	
Redes de palabras				x	Bajo	
Diarios para el diálogo	x		x		Moderado	x
Mesa redonda			x		Moderado	x
Ensayos diádicos			x		Elevado	x
Corrección por el compañero			x		Elevado	x
Escritura colaborativa			x		Elevado	x
Seminario sobre una ponencia			x		Elevado	x

Fuente: (<http://www.uv.es/~udie/Tareasacademicas.htm>)

Nota (1): UDIE-UV (http://www.uv.es/udie/index_esp.htm)

4.3. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos.

G. Gibbs (2003: 61)⁴

El objeto de la evaluación ha sido, tradicionalmente, medir el rendimiento académico del estudiante, emitiendo un juicio sobre el valor de su aprendizaje. La concepción tradicional de la evaluación (evaluación final y sumativa) ha estado muy enfocada a una única prueba final con un único formato o procedimiento evaluativo.

Sin embargo, el cambio de metodologías en el aula implica también un cambio en el sistema de evaluación. El cambio de paradigma, trasladando el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno, también determina la necesidad de revisar y modificar la evaluación, tanto en cuanto a los objetivos que se persiguen como en relación a los métodos que se utilizan.

Según el modelo propuesto, los procedimientos de evaluación deben constituir el tercer elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el nuevo proceso precisa no sólo de la evaluación de los conocimientos, requiere que se incluya la evaluación de las competencias y de las habilidades.

Los estudios sobre esta cuestión apuntan al especial protagonismo que adquiere la evaluación en esta nueva manera de ver el proceso, pudiendo utilizarse como elemento principal para orientar la enseñanza y motivar el aprendizaje del alumno. La evaluación debe ser un acto planificado, integral y pertinente a las competencias a alcanzar, a las demandas que plantea el desempeño profesional (evaluación auténtica).

Aunque entendemos que la evaluación final y sumativa sigue siendo esencial dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el proceso de evaluación debe asumir más funciones que la puramente evaluadora, introduciendo actividades de evaluación continua y formativa que complementen el proceso. Como señala De Miguel:

Bajo el nuevo paradigma las necesidades desbordan ampliamente esta práctica (única prueba final) y se impone un verdadero mestizaje de estrategias y procedimientos... la evaluación debe integrarse, incluso camuflarse, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. (De Miguel, 2005: 46)

¿Cuáles son las funciones de este nuevo proceso de evaluación?:

1ª. Que el estudiante integre las actividades evaluativas en su aprendizaje, prestándole retroalimentación continua sobre sus logros y dificultades.

Si queremos unos “estudiantes activos” debemos ofrecerles una evaluación continua, una evaluación que aporte la retroalimentación necesaria para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto exige una recogida de información/evidencias a lo largo del curso y la aplicación de unos criterios de calidad, que deben ser explícitos y conocidos por el estudiante.

2ª. Va orientando al estudiante en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje.

En la evaluación continua, el objetivo de la evaluación no debe ser únicamente derivar calificaciones, sino que debe ser un instrumento de enseñanza. La evaluación debe ser también enseñanza de la autoevaluación: Evaluamos para calificar (evaluación sumativa), pero también para que aprendan (evaluación formativa). Y, según el procedimiento de evaluación utilizado, fomentamos un aprendizaje que puede ser superficial (memorizar), profundo (comprender) y, en cualquier caso, “interesado/estratégico” (alcanzar la máxima calificación). El proceso de evaluación puede utilizarse para enriquecer, sin duda alguna, el aprendizaje del estudiante. En definitiva, puede contribuir a un aprendizaje mayor y mejor.

3ª. Refuerza el mantenimiento del esfuerzo (función motivadora), mediante el diseño de sucesivas metas próximas.

¿Cuenta para la nota final? Esta es una pregunta que suelen hacer los estudiantes y que puede molestar al profesor. Sin embargo, del mismo modo que a nosotros, como profesores, nos gustaría que se valorasen nuestros esfuerzos, nuestra dedicación docente, a los estudiantes les interesa saber la relevancia que va a tener su esfuerzo sobre la evaluación de su rendimiento. Todas las actividades que realizan los estudiantes deben ser evaluadas. Y esta evaluación debe permitir al estudiante observar su propio progreso y rectificar sus errores, de manera que se convierta en un estímulo al aprendizaje.

4ª. Orienta al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz.

Además, evaluar al estudiante nos proporciona información para evaluar nuestra docencia.

Estas son las funciones atribuidas a este procedimiento de evaluación continua. En este sentido se manifiestan Delgado y Oliver (2009), defendiendo la utilización de la evaluación continua como el mejor sistema tanto para ejercitar como para valorar la adquisición de competencias⁵. Justifican su opinión en base a las siguientes razones:

En primer lugar, porque permite poner en práctica durante un tiempo determinado las competencias y permite orientar su ejercicio a los efectos de poder desarrollarlas de forma correcta al final del proceso de aprendizaje. En segundo lugar, porque comporta un aumento significativo del trabajo del estudiante a lo largo del período docente, en línea con el nuevo cómputo del volumen de trabajo del estudiante que supone el crédito europeo; en tercer lugar, el reparto de la carga de trabajo a lo largo del período lectivo es más racional; y, finalmente, el rendimiento obtenido por el estudiante también es superior. En definitiva, este sistema supone un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante. No obstante, la evaluación continua puede coexistir, además de junto con la evaluación final o sumativa, con otros sistemas de evaluación formativa, como la autoevaluación. (Delgado y Oliver, 2009: 3)

Dependiendo de la actividad a evaluar, elegiremos el procedimiento⁶.

Tabla 4. Procedimientos de evaluación

Evaluación por el profesor y/o Autoevaluación	
1.	Pruebas de respuesta libre, de desarrollo, de ensayo
2.	Pruebas objetivas:
2.1	Preguntas de verdadero-falso
2.2	Preguntas de alternativa múltiple
3.	Pruebas de respuesta corta
4.	Observación directa (registro de incidentes significativos, escalas de observación)
5.	Prueba oral
6.	Portafolio (“cuaderno de bitácora”).

Fuente: De Miguel (2005: 47)

Ahora bien, ¿qué supone una mejor definición de la evaluación continua?, se preguntan Gallardo y Montolio (2011). Estos autores afirman que no especificar las actividades que se van a llevar a cabo, o bien, hacer pruebas parciales eliminatorias, son claros síntomas de una pobre definición de evaluación continua. Por el contrario, afirman, una buena definición de evaluación continua es aquella en la que se programan diversas actividades de carácter evaluable (al menos tres diferentes) a lo largo del semestre y con pesos de notas repartidos.

Por último, una reflexión. El trabajo presentado por De Miguel (2005), advierte sobre la prudencia y realismo con la que hay que implementar estas actividades. Insistiendo en que este tipo de evaluación no debe llegar a ser la actividad principal ni de profesores ni de alumnos. El proceso de evaluación debe ser viable para el profesor, es decir, debemos recoger la información que seamos capaces de procesar. Y esto varía en función del tamaño del grupo. También debe ser viable para los alumnos, no debe implicar nunca que se sientan en continuo examen.

5. EXPERIENCIAS DOCENTES

Mostramos a continuación algunas de nuestras experiencias docentes relativas a la materia de Tributación de la Empresa, que parten, evidentemente, de los condicionantes que nos imponen las modalidades de trabajo establecidas en los planes de estudios, aunque también de las oportunidades que esos planes nos ofrecen.

¿Cuál ha sido nuestra opción? Puesto que los procesos de enseñanza a los que nos enfrentamos en la actualidad son heterogéneos (viejos planes, nuevos planes y planes de adaptación), nos decantamos por el seguimiento de un modelo de planificación y ejecución que nos permita mantener la coherencia de cada programa con su propio proceso y que recoge los elementos siguientes:

Tabla 5. Planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje (elementos)

Modalidad	Método	Finalidad	Evaluación (continua y formativa)
Clases teórico-prácticas	Método expositivo	Hablar a los estudiantes para transmitir conocimientos y activar sus procesos cognitivos	Pruebas objetivas Pruebas de respuesta corta Pruebas de respuesta libre
	Estudio de casos y resolución de ejercicios y problemas	Construir el conocimiento mediante el análisis de casos reales o simulados, poniendo en práctica los conocimientos previos, a través de la interacción y la actividad.	
Tutorías		Atención personalizada	
Estudio y trabajo autónomo	Aprendizaje basado en problemas	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje (aprendizaje autónomo) a través de la resolución de problemas	
Trabajo en grupo	Aprendizaje cooperativo	Hacer que aprendan entre ellos. Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa	

Además, hemos tenido en cuenta que la Facultad de Economía de la Universitat de València ha aprobado un **Protocolo Académico-Docente** para la implantación de los nuevos Grados⁷, en el que, de partida, se insiste en la nueva perspectiva desde la que deben abordarse los nuevos planes y se incluye un conjunto de medidas y recomendaciones en relación a los aspectos más problemáticos. Para la elaboración de los diseños a los que hacemos referencia, hemos considerado de interés los siguientes puntos de dicho Protocolo:

- 1) Coordinación de la docencia entre asignaturas y recomendación de que toda la docencia de un grupo sea impartida por un único profesor.
- 2) Se recomienda la supresión de la distinción entre materia teórica y materia práctica para su incorporación en el desarrollo de los créditos ECTS.
- 3) Evaluación:
 - a. El sistema ordinario de evaluación será la evaluación continua, que a diferencia de la evaluación simplemente fragmentada, debe servir tanto para acreditar y valorar la adquisición de conocimientos como instrumento de formación y aprendizaje.
 - b. El sistema de evaluación continua integrará un conjunto de actividades a evaluar, que representarán como mínimo un 20% de la nota final, y una prueba de síntesis, que en cualquier caso debe ser superada para aprobar la asignatura. Se recomienda que la prueba de síntesis sea única por asignatura y titulación.
 - c. El estudiante que no realice las actividades de evaluación continua únicamente se le podrá evaluar a partir de la prueba de síntesis y, en consecuencia, la nota máxima que podrá obtener será la correspondiente a esta prueba.

- 4) La Guía académica debe incluir información sobre:
 - a. El proceso de enseñanza-aprendizaje
 - b. El sistema de evaluación, especificando la ponderación de cada prueba, trabajo, etc. a realizar.
 - c. Explicitará los requisitos necesarios para que el estudiante pueda acogerse a la evaluación continua y las consecuencias de su incumplimiento. De este modo, se determina la posibilidad de exigir la presencialidad del estudiante (asistencia obligatoria a las clases) desde el 0% a 100% y la realización de actividades otras formativas.

5.1 UNA EXPERIENCIA CONTRASTADA: SISTEMA FISCAL DE LA EMPRESA II (OPTATIVA DE 4º O 5º DE LA LICENCIATURA DE ADE)

Esta asignatura la compartimos desde hace más de 10 años. Es una asignatura de 6 créditos, con dos grupos, uno de mañana y otro de tarde, en la que hemos trabajado curso tras curso con el propósito de mejorar nuestros resultados y con una gran coordinación. Hemos compartido grupos, temario, prácticas y teoría, seminarios... Curso a curso hemos ido mejorando nuestros materiales, nuestras estrategias, nuestra evaluación. En su momento decidimos apoyar nuestras clases con la publicación de un Manual que se ajustara a los contenidos, lo que nos exige un trabajo de revisión constante, dadas las modificaciones de la normativa fiscal⁸. Y llevamos algún tiempo pensando en transformarlo en algún tipo de material en la red.

Esta experiencia se ha integrado en las asignaturas análogas de los nuevos grados, en la doble titulación en ADE-Derecho y en el curso de nivelación del Máster Oficial de Contabilidad, Auditoría y Control de Gestión, formando parte de una pluralidad de entornos que animan a una revisión constante.

a) Las competencias a adquirir

¿Qué deben aprender los estudiantes? Partiendo de la necesidad de plantear unos objetivos factibles, los resultados que esperamos impulsar en, por ejemplo, el tema Impuesto sobre Sociedades (IS) (80% del temario) son los siguientes:

Tabla 6. Competencias a adquirir

Instrumentales	Interpersonales y profesionales	Sistémicas y académicas
<p>1. Habilidades para buscar y gestionar la información (selección y síntesis) sobre legislación, novedades, modelos, programas de ayuda, calendario contribuyente, estudios académicos, opinión en prensa, etc. ⁽¹⁾</p> <p>2. Capacidad para manejar, analizar e interpretar, desde una perspectiva económica las normas fiscales. En particular, la ley y el reglamento del Impuesto sobre Sociedades y otras normas relacionadas ⁽²⁾.</p> <p>3. Capacidad para aprender y habilidad para trabajar de forma autónoma, estableciendo una sólida base sobre la que ampliar posteriores desarrollos de la materia. Capacidad para liquidar el impuesto de sociedades vigente y ser capaz de hacerlo en el futuro, incorporando las novedades fiscales que vayan surgiendo.</p>	<p>4. Capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica, pudiendo responder a preguntas importantes que se pueden encontrar profesionales del área.</p> <p>5. Capacidad para diseñar estrategias para el desarrollo de las opciones tributarias más ventajosas, planificando las actuaciones de la empresa que tengan consecuencias fiscales, relativas a la financiación, la realización de inversiones, la práctica de operaciones societarias, etc.</p> <p>6. Habilidad para trabajar en equipo, incluso interdisciplinar.</p>	<p>7. Capacidad para utilizar los conceptos derivados de la teoría de la imposición.</p> <p>8. Capacidad de ubicar y relacionar el IS con otros tributos del Sistema Tributario Español –teniendo en cuenta la fiscalidad internacional–, sobre todo el IRPF, el IR de no residentes y el modelo de Convenio OCDE para evitar la doble imposición internacional.</p> <p>9. Capacidad de relacionar los sistemas contable y fiscal de cálculo del beneficio de la empresa, de modo que pueda planificar su conexión para conseguir el mejor aprovechamiento de las distintas posibilidades en la periodificación de ingresos, gastos y en la aplicación de incentivos y deducciones, y una gestión de la información contable acorde y de calidad.</p> <p>10. Capacidad de entender, valorar y criticar las medidas de política fiscal (reflexión sobre responsabilidades sociales y éticas).</p>
<p>Notas:</p> <p>(1) Utilizando para ello tanto el material y las bases de datos, como las páginas web de distintas instituciones y empresas (BOE, AEAT, Bibliotecas universitarias, Diarios digitales, etc.)</p> <p>(2) Por ejemplo, el PGC y las leyes de Presupuestos Generales del Estado, y, de manera puntual, cualquier otra norma relevante por su actualidad o significado, por ejemplo, la Ley que regula las Sociedades Anónimas Cotizadas de Inversión en el Mercado Inmobiliario o la Ley de Financiación de los Partidos Políticos.</p>		

b) La planificación del proceso

¿Qué podemos hacer en el aula para que los estudiantes aprendan fuera de ella? Para conseguir nuestros objetivos utilizamos, de manera combinada e interrelacionada, varios métodos de enseñanza en unas clases teórico-prácticas.

Se trata de adquirir la información necesaria para desarrollar las competencias cognitivas, las habilidades y destrezas transversales, el desarrollo de actitudes y valores y de conseguir un papel más activo del estudiante en el logro de sus aprendizajes.

Nuestras clases no son ni estrictamente teóricas ni estrictamente prácticas. Nuestra estrategia didáctica es una combinación de la clase teórica, la clase práctica, el trabajo y el estudio autónomo y el trabajo y el estudio en grupo.

Tabla 7. Planificación de Tributación de la Empresa II

Modalidad	Método	Finalidad	Evaluación (continua y formativa)
Clases teórico-prácticas	Método expositivo	Hablar a los estudiantes para transmitir conocimientos básicos. Utilización de esquemas, manuales y otros materiales didácticos que mejoran la comprensión e incentivan la participación.	20% Prácticas evaluables 80% Pruebas escritas: Opción (A): - Pruebas objetivas - Pruebas de respuesta corta - Liquidaciones Opción (B): Examen final Valoración complementaria
	Estudio de casos y resolución de ejercicios y problemas	Resolución de prácticas que ayudan a entender los conocimientos básicos, a través de la interacción y la actividad.	
	Seminarios o conferencias	Sesiones monográficas impartidos por profesionales	
Estudio y trabajo autónomo	Aprendizaje basado en problemas	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje (aprendizaje autónomo) a través de la resolución de problemas	
Tutorías		Atención personalizada	
Trabajo en grupo	Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje activo desarrollando un trabajo sobre un tema de actualidad, en colaboración con agentes externos a la universidad. Da a conocer y facilita el contacto para la realización de prácticas formativas.	Valoración complementaria

Como punto de partida es importante el papel orientador del profesor para que los estudiantes adquieran los conocimientos iniciales (específicos y básicos) necesarios para la comprensión de la asignatura. En una primera parte se introduce la **información y conceptos abstractos esenciales** desde donde puedan continuar construyendo su comprensión, los conocimientos iniciales necesarios para desarrollar el tema, intentando contar clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos desconocen previamente.

La utilización de manuales, ensayos, artículos y otros materiales escritos, como experiencia directa y reflexiva, permitirá mejorar la comprensión y hacer más participativas las clases teóricas. Por ello, en esta primera fase, confiamos en el estudio y el trabajo autónomo del estudiante⁹ (con la ayuda de esquemas y un manual/material bibliográfico).

Estas clases se realizan fundamentalmente con el apoyo de medios audiovisuales para la proyección de esquemas, proyección de vídeos, visualización de webs, etc. El material proyectado en clase y las direcciones web, cuyo acceso está disponible con anterioridad en la plataforma virtual, sirve de guía para las explicaciones y está directamente conectado con el manual y material bibliográfico.

Las clases están dirigidas por el profesor con la intención explícita de fomentar la participación de los estudiantes tanto a través del dialogo provocado por la exposición como por las preguntas realizadas por él y los estudiantes de modo que ello permita repasar los contenidos expuestos previamente y estimular al estudiante a llevar un seguimiento pautado de las clases. Si bien no es fácil conseguir que el estudiante prepare las clases con antelación, por lo menos hay que aspirar a que sea capaz de seguirlas, y ello requiere, como mínimo, que vaya revisando puntualmente la materia explicada (comportamiento que forzamos con la realización de ejercicios evaluables y test periódicos).

En una segunda parte planteamos prácticas en las que desarrollar/aplicar la información adquirida. Los ejercicios prácticos se diseñan para que el estudiante entienda la relación entre la teoría y la realidad y centre su atención en las claves le ayudarán a aprender los conceptos, adquirir conocimientos, y, al mismo tiempo, le permitan comprobar su nivel de aprendizaje¹⁰. Su utilización potencia la intervención en el proceso afianzando conductas o reorientándolas.

Las prácticas se realizan dentro y fuera del aula, individualmente o en grupo (estudio de casos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo en grupo pequeño¹¹), y, en cualquier caso, los estudiantes entregan una copia de sus respuestas. En un momento posterior, en clase o a partir de las publicaciones en el aula virtual, podrán valorar sus respuestas. Este sistema es, en cierta medida, un Sistema de Autoevaluación¹², y configura, junto con otras actuaciones, nuestra manera de aplicar la Evaluación continua.

Nuestra docencia se complementa con la propuesta de determinadas actividades cuyo objetivo es que el estudiante contacte con la sociedad. En la actualidad, programamos las siguientes actividades:

1. Organización de seminarios o conferencias impartidos por profesionales o por personal de la Agencia Tributaria.
2. Organización de un Concurso de Fiscalidad, sobre trabajos en grupo que versan sobre un tema de actualidad, celebrado conjuntamente con La Asociación Profesional de Asesores Fiscales de la Comunidad Valenciana (APAFCV)¹³.
3. Dar a conocer y facilitar el contacto para la realización de prácticas formativas en asesorías y facilitar la información de contacto, tanto a través de la Facultad (Vicedecanato de Relaciones con la Sociedad) y de la Fundació Universitat Empresa (ADEIT) como directamente con la Asociación Profesional de Asesores Fiscales de la Comunidad Valenciana (APAFCV).

c) La ejecución del proceso

¿Qué necesitan los estudiantes para aprender?

1º Un proyecto con objetivos factibles

Entendemos que los estudiantes necesitan fe en su capacidad para conseguir lo que se les propone. El profesor debe transmitir una confianza transparente y real en la capacidad de los estudiantes de aprender y organizarse autónomamente. Conseguir una calificación de 10 en nuestra asignatura no es imposible, es factible para los estudiantes que se comprometen con la programación y la resuelven eficazmente.

2º Una Guía Académica como contrato de aprendizaje

Nos gustaría destacar la importancia de la guía académica/docente. La elaboración de una buena guía docente es imprescindible: en ella podemos concretar nuestra propuesta de curso y establecer los compromisos necesarios con el estudiante para llevar a buen término el curso. Puede entenderse como un “contrato didáctico o contrato de aprendizaje”¹⁴. Debe incluir no solo el programa y la bibliografía, sino también el reparto de la carga de trabajo, los objetivos, la metodología, el sistema de evaluación y el calendario de trabajo, elementos todos ellos esenciales para el buen funcionamiento del curso.

En el primer día de clase se presenta el programa de la asignatura y se explica la dinámica de las clases, todas ellas teórico-prácticas, de manera que los estudiantes entiendan que el trabajo en clase y la asistencia serán puntuados. Se les presenta el calendario de trabajo (cronograma) y se forman, en su caso, los grupos de trabajo. La planificación del trabajo incluye todas las actividades que se van a realizar a lo largo del curso: los contenidos teóricos y prácticos de cada clase, los materiales de que disponen para trabajar y las tareas evaluables. ¿Las preparan, asisten, participan? Sí, así es, en la medida en que las actividades desarrolladas se evalúan de algún modo explícito.

3º El Material de trabajo

- a. Guías de estudio de cada tema. Están a disposición del estudiante con antelación a la clase, siendo su objetivo organizar el aprendizaje el mismo: en un momento anterior (preparación preliminar), durante (seguimiento) y después (estudio posterior) de la clase.

Contenido de la guía:

- Apuntes esquematizados sobre los contenidos del tema.
 - Ejercicios de diferente tipología sin resolver: preguntas tipo test, preguntas abiertas, ejercicios analíticos y numéricos.
 - Referencias a la bibliografía específica a consultar, sobre todo al Manual.
 - Referencias al material complementario.
- b. Manual, cuyo contenido integra de manera coordinada las explicaciones teóricas y el planteamiento y resolución de prácticas y cuestiones.
 - c. Normativa tributaria actualizada.
 - d. Material complementario: noticias, recursos web....

4º El acceso a las TIC's (nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación)¹⁵

En los últimos años distintos servicios de la Universitat de València¹⁶ nos han ofrecido a estudiantes y profesores, asesoramiento, información, formación, medios e incentivos para adaptarnos a las TIC's. Ofrecen diversos servicios, por ejemplo:

- Aula Virtual y tutoriales multimedia de Aula Virtual
- Servidor multimedia¹⁷: servicio de videostreaming, vídeo bajo demanda, a disposición de la comunidad educativa.
- Software para usos docentes

- Tutorial sobre el uso de Elluminate Live!
- @tic. Revista d'innovació educativa
- Respondus → Programa que permite crear exámenes para colocarlos en el Aula Virtual o para hacerlos por escrito (<http://www.respondus.com>)
- Manual de Exelearning (eXe)¹⁸

En nuestra universidad se utiliza como Plataforma de soporte a la docencia, la denominada “Aula Virtual” (en otras universidades tablón de docencia, plataforma, etc.)¹⁹. Esta plataforma, permite incorporar y desarrollar tres ámbitos o dimensiones que son clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Ámbito 1. La transmisión de la información. Permite al estudiante el acceso al material que el profesor, como Administrador, puede almacenar en el apartado “Recursos”, “Tareas” y “Cuestionarios” (Guía Académica, enunciados y soluciones de prácticas y problemas, lecturas, cuestionarios,...)

Ámbito 2. El aprendizaje por la experiencia. Permite organizar y ofrecer una propuesta de actividades variada para que sea realizada por los propios estudiantes de modo que éstos desarrollen experiencias de aprendizaje en torno a dichos contenidos; y facilita la evaluación continua de los estudiantes.

Ámbito 3. La comunicación e interacción social. Posibilita la comunicación permanente con el estudiante, tanto a nivel individual como colectivo (noticias, correo, foros, comunidad virtual...)

Somos conscientes que incorporar y almacenar materiales en la red (ámbito 1º) no es suficiente cuando lo que se pretende es modernizar el modelo de aprendizaje. El diseño de contenidos, su producción y difusión, es una parte importante del proceso docente, y la incorporación de las TIC's puede ser de gran ayuda. Sin embargo, la incorporación de las TIC's no constituye, en sí misma, una mejora de la calidad del proceso. En este sentido hay que tener en cuenta que el aula virtual no sólo permite colgar material, permite además informar de manera organizada de su utilización y de los contactos con instituciones, bibliotecas, medios de comunicación, con otros los lugares de búsqueda, etc. (ámbito 3º)

Por otro lado, hay que tener en cuenta que ayudar al aprendizaje no es simplemente una cuestión de adopción de los aspectos técnicos, que nos permiten presentar la información o plantear tareas de manera diferente y con distinta intensidad, sino que hay que centrarse en los aspectos educativos. Ayudar al aprendizaje, dice Onrubia (2005), requiere ofrecer apoyo a los estudiantes a partir de la “realización conjunta de tareas”. El proceso de enseñanza aprendizaje no es un proceso en el que hay que presuponer correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Ello requiere que utilicemos las TIC's para amplificar y empoderar la presencia docente, es decir, que el profesor pueda seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje del alumno y ofrecer ayudas dinámicas, sensibles y contingentes, a ese proceso (ámbito 2º).²⁰

Tabla 8. El Aula Virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje

		Disponibilidad	Aula virtual Ventajas	
Ámbito 1. Dimensión informativa	Recursos destinados a facilitar el acceso al conocimiento	1. Guía académica	SÍ	- Facilita la organización del trabajo
		2. Guía de estudio de cada tema: Esquema, apuntes sobre contenidos, referencia específica a los manuales utilizados como bibliografía básica	SÍ	- Mejora la accesibilidad a los contenidos y reduce el papeleo - Permite la actualización frecuente de los mismos
		3. Material complementario (lecturas, referencias a págs. web, notas de prensa...)	SÍ	
Ámbito 2. Dimensión de aprendizaje experimental	Actividades de búsqueda e indagación, de colaboración, de elaboración, planteadas al alumnado	4. Planteamiento de problemas y soluciones	SÍ	- Ofrece nuevas posibilidades de acción docente y de las actividades que el alumno puede realizar
		5. Cuestionario autoevaluable	En construcción	
		6. Referencia a páginas web que hay que visitar y valorar.	SÍ	- Permite interacciones más complejas y completas, incluso a distancia y desde diversos lugares
		7. Guía de enlaces	En construcción	
		8. Creación de un glosario	En construcción	- Permite realizar un seguimiento del trabajo del alumno
Ámbito 3. Recursos para la comunicación	Estos recursos permiten que exista un flujo comunicativo entre los estudiantes y entre éstos y su profesor.	9. Tablón de anuncios para comunicar noticias, acciones, incidencias, etc.	SÍ	- Es un eficaz elemento de comunicación directa y en tiempo real o no
		10. Correo electrónico		- Introduce al estudiante en el conocimiento de las nuevas tecnologías.
		11. Tutorías presenciales y a través del correo		
		12. Foro para conocer la opinión de los estudiantes en relación a la marcha de la asignatura	En construcción	- Los alumnos con algún tipo de discapacidad encuentran elementos de apoyo y ayuda
		13. Foros de tutoría		
		14. Foro de aprendizaje		
Evaluación del aprendizaje		15. Recursos de evaluación	En construcción	- Seguimiento y evaluación continuada.
		16. Evaluación continua: evaluación sumativa y final		- Respeto la privacidad del profesor y del estudiante
		17. Existe proceso de retroalimentación (feed back) entre el alumnado y el profesor		

5º La evaluación

Dadas las características de nuestra asignatura necesitamos una **asistencia continuada**. Nosotras les proponemos a nuestros estudiantes dos alternativas, una presencial, con todas las ventajas de la evaluación continua, y una no presencial (acorde con l Protocolo Académico- Docente de la Facultad de Economía de la Universitat de València), que se limita a un examen final escrito, sobre los materiales propuestos (Manual, legislación y recursos del Aula Virtual), con el que sólo se podrá obtener una nota máxima de 8 (sobre 10). En nuestra propuesta de evaluación continua la asistencia a clase es obligatoria (con un mínimo de asistencia de aproximadamente el 80%, aunque puede revisarse por el profesor en determinadas

circunstancias). La alternativa presencial exige a los estudiantes, además de un compromiso de asistencia continua a clase, la realización del trabajo programado en y fuera de la clase.

Tabla 9. Plan de evaluación de la asignatura. Una propuesta

Tipología	Descripción	
Prácticas evaluables	20%	5 prácticas que deben entregar resueltas o que se resuelven durante las clases. (La entrega debe realizarse en plazo)
Pruebas escritas	80%	Dos opciones: (A) 4 Pruebas teórico-prácticas que se realizan en horas de clase, que incluirán preguntas tipo test, casos prácticos de resolución breve y supuestos de liquidación del impuesto. Se exige que el estudiante obtenga una puntuación media mínima. (B) Examen final en la fecha fijada en el calendario oficial de exámenes, en 1ª y/o 2ª convocatoria, que podrán realizar los estudiantes que no hayan superado las evaluaciones anteriores (las pruebas de evaluación continua o, en su caso, el examen de la 1ª convocatoria).
Trabajo en grupo	+10%	Opcional. Se puntúa como nota adicional, siempre que se haya obtenido al menos un 5 (sobre 10) de media en la calificación de las pruebas y de las prácticas.
Seminarios y conferencias	+5%	Opcional. Se puntúa como nota adicional, siempre que se haya obtenido al menos un 5 (sobre 10) de media en la calificación de las pruebas y de las prácticas.

Y hemos logrado unos resultados que entendemos son positivos ya que la práctica totalidad de los estudiantes que conseguimos implicar en nuestra dinámica superan con nota, con buena nota, la asignatura.

Tabla 10. Sistema Fiscal de la Empresa II: Resultados de la Evaluación

	2007-2008		2008-2009		2010-2011	
	1ª y 2ª Convocatorias		1ª y 2ª Convocatorias		1ª y 2ª Convocatorias	
	Número de estudiantes	%	Número de estudiantes	%	Número de estudiantes	%
No Presentado	45	34,4%	42	35,9%	30	34,5%
Presentados	86	65,6%	75	64,1%	57	65,5%
Suspenso	3	2,3%	5	4,3%	2	2,3%
Aprobado	36	27,5%	14	12,0%	9	10,3%
Notable	33	25,2%	35	29,9%	38	43,7%
Sobresaliente	11	8,4%	16	13,7%	4	4,6%
Matrícula de Honor	3	2,3%	5	4,3%	4	4,6%
Total	131		117		87	

5.2 LOS RESULTADOS EN OTRAS ASIGNATURAS DE FISCALIDAD DE LA EMPRESA

Si bien en la asignatura optativa referida anteriormente no hemos conseguido reducir la tasa de no presentados, podemos afirmar que la aplicación de la propuesta metodológica anterior en otras **asignaturas obligatorias de Tributación** ha dado resultados muy satisfactorios en este sentido:

- a) La asistencia ha sido alrededor del 80% en Fiscalidad Empresarial, impartida durante dos cursos en el **Máster Oficial en Contabilidad, Auditoría y Control de Gestión**. Todos los asistentes han superado la asignatura con buena calificación.
- b) En la asignatura Fiscalidad de la Empresa del **Grado de ADE**, cuya docencia se ha iniciado en el curso 2010-2011 como materia obligatoria del curso de formación adicional para Diplomados, la asistencia ha sido del 96% y han conseguido superar las pruebas el 91%, la mayor parte con buena calificación.
- c) Por último, los resultados en la **Doble titulación en ADE-Derecho** revelan elevadas tasas de presentados (presentados/matriculados), de rendimiento (aptos/matriculados) y de éxito (aptos/presentados), entre el 75% y el 99%), tanto en la asignatura de Fiscalidad como en el conjunto de materias de la titulación. Los logros alcanzados por este proyecto son notables, dando lugar a unas tasas, en general, superiores a las que se dan en un grupo convencional.

En cuanto a los resultados de esta doble titulación debe tenerse en cuenta que se trata de una experiencia global, procedente de un Proyecto de Innovación Educativa que iniciamos en el curso 2003-2004. En este sentido, cabe señalar la importancia que también han tendido otros factores específicos, adicionales a la metodología que hemos propuesto, que han intervenido positivamente en estos resultados, aunque resulte difícil calibrar su peso específico: la gran demanda que sitúa la nota de corte de entrada en torno al 7,5 y el esfuerzo de coordinación y cooperación del equipo de profesores, en el que también participan los estudiantes, para lograr, año tras año, una mejor planificación del trabajo. Las Jornadas de evaluación que realizamos todos los cursos (en el mes de mayo) nos permiten analizar el funcionamiento y los resultados para mejorar el proyecto.

6. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo expuesto diríamos que nos interesan las propuestas metodológicas cuyo objetivo consiste en enseñar a aprender, que aspiren a orientar a nuestros alumnos hacia un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero se trata también de algo más inmediato, de conseguir que nuestros alumnos entren en el aula y se impliquen en su aprendizaje. Y, dado el contexto y las exigencias de los nuevos planes de estudio, esto nos obliga a definir y precisar las competencias a adquirir por nuestros estudiantes, a elegir e implementar las modalidades y métodos de estudio, y a establecer los criterios y procedimientos del sistema de evaluación.

A partir de nuestra experiencia docente, combinada con el estudio de las nuevas metodologías de enseñanza, apostamos por el aprendizaje en colaboración. Nuestra propuesta incluye la utilización de determinados instrumentos y herramientas, que podemos resumir en los siguientes: Un proyecto con objetivos factibles, una Guía Académica diseñada como contrato de aprendizaje, la relación precisa del material de trabajo, la utilización permanente del Aula Virtual y otras TIC's y la aplicación de un sistema de evaluación continua y formativa.

Nuestra propuesta no es, quizás, demasiado tecnológica. Pensamos que las nuevas tecnologías pueden ayudarnos en esta tarea, pero que la principal baza que tenemos es una planificación y una implementación adecuada que tome en consideración todos los factores

relevantes para conseguir los fines propuestos. Y esta es una tarea que se realiza poco a poco, curso a curso.

Nuestra experiencia nos dice que de este modo los resultados mejoran, cuantitativa y cualitativamente. La evaluación continua y la indispensable interacción/coordinación con otros profesores, son prácticas que enriquecen y rentabilizan el proceso de enseñanza, permiten que compartamos nuestras experiencias y que interioricemos aquéllas que se demuestran eficaces y económicas, pero todo ello exige muchas horas de dedicación del profesor a la docencia.

Lo que pone de manifiesto que es posible obtener buenos resultados a partir de las nuevas metodologías, aunque entendemos que ello exige revisar los recursos que se emplean, estimados a partir del número de alumnos por clase y del número de créditos de docencia por profesor, teniendo en consideración al mismo tiempo las exigencias relacionadas con la investigación y la gestión universitaria.

A partir de aquí consideramos muy seriamente la necesidad de emprender la tarea de argumentar y demandar los cambios que creamos necesarios para mejorar nuestras clases (tamaño de los grupos, aulas informatizadas, aulas para el trabajo en grupo, flexibilidad en los horarios académicos...) y para revalorizar nuestro trabajo.

Notas

¹ Los autores se refieren, naturalmente, a la falta de conocimiento y consideración de los estudiantes realmente existentes y no a la participación de organizaciones estudiantiles en el proceso.

² Esta cita corresponde a la intervención del profesor Albi en el acto de homenaje al profesor Enrique Fuentes Quintana, celebrado en la sede del Instituto de Estudios Fiscales el 18/09/2007.

³ La obra de Don Finkel (2008), *Dar clase con la boca cerrada*, es una muy sugerente visión crítica de los sistemas de enseñanza tradicional. Además, expone algunas de las diversas técnicas alternativas de enseñanza sobre las que se discute en esta ponencia. Sus referencias incluyen, entre otros, a autores como Platón, Jean-Jacques Rousseau, Sigmund Freud, John Dewey, Jean Piaget o Ivan Illich. Véase la interesante reseña sobre ese trabajo de Ruiz-Huerta (2009).

⁴ Citado por Salinas Fernández y Cotillas Blandí, coords. (2007: 13)

⁵ No llegan a esta conclusión Gallardo y Montolio (2010). Los resultados obtenidos en su estudio, en relación a la aplicación de diversos sistemas de evaluación durante dos cursos (en todas las asignaturas impartidas en la diplomatura de Gestión y Administración Pública de la Universidad de Barcelona), observan que las correlaciones entre el grado de aplicación de la evaluación continua y los resultados (las notas) son bajas. Aunque advierten una relación positiva en las asignaturas optativas (aquellas con menor número de matriculados y, por tanto, dónde el profesor tiene más capacidad para poder realizar diferentes actividades, correcciones, etc.).

⁶ Se puede consultar las ventajas y limitaciones de cada procedimiento en el documento: Guías y manuales: 3 Evaluación de estudiantes, Servei de Formació Permanent, Universitat de València. En <http://www.uv.es/sfp/open/guies.htm>.

⁷ Protocol Acadèmic–Docent per a la implantació dels Nous Graus a la Facultat d'Economia de la UVEG, aprovat per les CATs de ADE, Economia, Finances i Comptabilitat, GIB i Turisme en reunió conjunta el 20 de maig de 2010.

⁸ Pla Vall y Salvador Cifre (2010).

⁹ Lobato (2006) expone con claridad esta metodología. Desarrolla un conjunto de competencias (aprender a aprender, pensamiento crítico, automotivación, expresión eficaz y correcta, utilización de las TICs, resolución creativa de problemas) imprescindibles para el trabajo colaborativo y cooperativo.

Dado que nuestros estudiantes ya han realizado 2-3 cursos completos en la Universidad poseen las competencias necesarias para desarrollar las estrategias de aprendizaje individual (coordinación del proceso de enseñanza-

aprendizaje / progresividad). Esta estrategia permite, en nuestra opinión, adquirir la autonomía necesaria para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

¹⁰ En este campo Calderón Patier y Barruso Castillo (2009) proponen:

1. Talleres de resolución de ejercicios prácticos.
2. Talleres de aplicaciones tributarias informatizadas.
3. Talleres sobre temas de actualidad tributaria
4. **Tutorías grupales de resolución de dudas: puntuales y periódicas (mínimo 3 en cada cuatrimestre)**
5. Realización de trabajos

¹¹ Siguiendo a Apodaca Urquijo (2006), deducimos que esta estrategia permite alcanzar el desarrollo cognitivo (construcción del conocimiento entre iguales) y el de la interdependencia social (el éxito individual depende del grupo). Ahora bien, es necesario utilizar procedimientos de trabajo en grupo (estrategias organizativas y metodológicas) que aseguren la adquisición de buenos aprendizajes. Y son deseables ciertas características del aula (mobiliario móvil, ordenadores en red...) y un número de estudiantes de aproximadamente 40 (6-7 grupos).

¹² En relación al sistema de **autoevaluación formativa** cabe significar el trabajo de Costa Cuberta, Espasa Queralt, Jofre Monseny y Sorribas Navarro (2010), en el que se explica el diseño de un sistema de autoevaluación para grupos masificados, mediante el uso de la plataforma virtual Moodle, y su implementación para la asignatura Fiscalidad de la Empresa I de la licenciatura de ADE de la Universitat de Barcelona.

El programa pone a disposición del alumno un conjunto de recursos didácticos que permite un sistema de aprendizaje muy flexible. Según los autores, esta es una propiedad muy positiva puesto que permite al estudiante llevar su propio ritmo, sin necesidad de coincidencia ni en el espacio ni en el tiempo del profesor y de los alumnos. Los resultados que obtienen son positivos, puesto que los datos indican que los estudiantes que siguen el programa de autoevaluación formativa obtienen resultados académicos más satisfactorios, aunque no parece que disminuyan las ausencias.

¹³ Posibles propuestas de **trabajos en grupo**: Novedades en el IS, los gastos fiscales en el IS, Incentivos fiscales frente a la crisis, la doble imposición en el IS, la armonización de la tributación de las sociedades en la UE, la ley de financiación de los partidos Políticos, la fiscalidad de las entidades no lucrativas,...

¹⁴ El trabajo de García Castelló et al. (2007) nos presenta una interesante experiencia de innovación educativa a partir de la utilización de un Contrato de Aprendizaje en el que se explicita a priori la relación entre el grado de implicación elegido por el estudiante en la asignatura y la calificación que va a poder obtener, que dependerá de los que el estudiante decida involucrarse.

¹⁵ Véase el interesante estudio de Área Moreira et al. (2010).

¹⁶ Destacan los siguiente servicios:

Servicio de Informática

Oficina de Convergencia al EEES (<http://www.uv.es/economia/eees/>)

Servicio de Formación Permanente (SFP) (<http://www.uv.es/~sfp/>)

Unidad de Innovación Educativa (Udie) (<http://www.uv.es/udie/>)

¹⁷ <http://mmedia.uv.es/help/index.html>. Este servicio permite presentar de forma sencilla contenidos de audio y vídeo, material multimedia del cual el usuario podrá disponer desde cualquier punto de conexión a la red Internet. Es similar a los popularmente conocidos youtube o google video, pero con las ventajas de ser un servicio propio (espacio, control de contenidos, autenticación, protección de datos,...).

¹⁸ Con eXe cualquier docente puede construir contenido web didáctico sin necesidad de ser experto en la edición y marcado con XML o HTML. eXe puede exportar contenido como páginas web autosuficientes o como paquetes [IMS](#), [SCORM 1.2](#) o COMmon Cartridge.

¹⁹ Según el manual de Uso aplicado del Aula Virtual de la Universitat de València (<http://www.uv.es/pizarra/manualusoaplicado/manual.pdf>), la utilización de la plataforma ofrece algunas claras ventajas:

- Facilita la organización de nuestro trabajo y la actualización frecuente de contenidos
- Ofrece nuevas posibilidades de acción docente y mayores alternativas con un alumnado numeroso
- Es un eficaz elemento de comunicación directa y en tiempo real
- Permite interacciones más complejas y completas profesor-alumno por medio de trabajo en equipo, etc.
- Permite realizar un seguimiento continuo del trabajo del alumno
- Diversifica las actividades que el alumno puede realizar.
- Puede suponer un ahorro en tiempo y trabajo para el profesor
- Es cómoda, ya que ofrece la posibilidad de interacción a distancia y desde diversos lugares
- Contribuye a reducir la burocracia y el papeleo.
- Respeta la privacidad del profesor y del estudiante

- Introduce al estudiante en el conocimiento de las nuevas tecnologías, instrumento de trabajo imprescindible en nuestros días
- Los alumnos con algún tipo de discapacidad encuentran en las plataformas virtuales elementos de apoyo y ayuda para su aprendizaje.

²⁰ Para la puesta en marcha de ese proceso, Onrubia (2005) insiste en la importancia de seleccionar bien la técnica TIC que vamos a emplear. Afirma que algunos de los modelos de *e-learning*, centrados fundamentalmente en la provisión y distribución de contenidos cerrados y estandarizados, resultan difícilmente compatibles con una visión de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje que aprecian la actividad conjunta. En primer lugar, porque presuponen una correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, ignorando el papel de la actividad mental constructiva del alumno y de la actividad conjunta entre profesor y alumno, y entre alumnos, en el aprendizaje virtual. En segundo lugar, porque responden a una lógica que apuesta por la reducción, en ocasiones drástica, del papel de ayuda ejercido por el profesor, claramente contradictoria con el principio de ajuste de la ayuda y las características y requerimientos que plantea una ayuda ajustada. Y en tercer lugar, porque ignoran en buena medida, al menos en la práctica, la diferencia entre diseño y uso, entre lo que el diseño tecnopedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje virtual plantea, y lo que los participantes realmente acaban haciendo en el proceso de desarrollo de ese diseño y en el uso concreto y situado de las herramientas, materiales y recursos que el diseño provee.

Agradecimientos

Deseamos agradecer a los participantes en el XVIII Encuentro de Economía Pública (2011) los comentarios realizados a una versión inicial de este trabajo, así como la invitación del comité científico a participar en la sesión de docencia, especialmente a Julio López Laborda y Rafael Granell Pérez por su apoyo y sus constantes muestras de ánimo. Así mismo, agradecemos los comentarios, observaciones y sugerencias de los evaluadores y del editor, que han contribuido a enriquecer el trabajo.

REFERENCIAS

- Apodaca Urquijo, P. (2006). “Estudio y trabajo en grupo”, en De Miguel Díaz (coord.) (2006), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza, Madrid, pgs. 169-190.
- Ariño Villarroya, A. (Dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*, Publicaciones de la Universitat de València, Valencia.
- Albi, E. (2008). “Enrique Fuentes Quintana y el Departamento de Hacienda y Fiscal de la Complutense”, *e-pública*, **3**: 65-70.
- Área Moreira, M., M. B. San Nicolás y E. Fariña (2010). “Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* **11** (1): 7-31.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universitat de València, Valencia.
- Barkley, E.F., K. P. Cross y C. Howell Major (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ediciones Morata, S.L y Ministerio de Educación, Madrid.

- Calderón Patier, C. y B. Barruso Castillo (2009). “La importancia de la planificación docente en el EEES. El caso de la asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado en la USP-CEU”, *e-pública*, **5**: 29-57.
- Corominas, A. y V. Sacristán (Coords.) (2010). *Construir el futuro de la universidad pública*, Icaria, Barcelona.
- Costa Cuberta, M., M. Espasa Queralt, J. Jofre Monseny, y P. Sorribas Navarro (2010). “La autoevaluación formativa en grupos masificados: su aplicación en un curso de economía de la imposición”, *e-pública*, **7**: 38-53.
- Dasí, A, J. García, A. Huguet, R. Juan, D. Montagud, y G. Rollnert (2007). *Innovación Educativa en la Universidad: ADE-Derecho*, Publicaciones de la Universitat de València, Valencia.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza, Madrid.
- Delgado García, A.M. y R. Oliver Cuello (2009). “Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo”, *Revista de Docencia Universitaria*, **4**.
- El País (2009). *Entrevista a Inma Tubella*, 22 de junio.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*, Publicaciones de la Universitat de València, Valencia.
- Gallardo, E. y D.Montolio (2011). “¿Existe relación entre la evaluación continua y los resultados de los alumnos?”, *e-pública*, **8**: 63-79.
- García Castelló, E. *et al.* (2007). “El contrato de aprendizaje”, en R. Pou y C. Cotillas (Coords.) (2007), pgs. 9-17.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson y E.J. Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Buenos Aires.
- Lobato Fraile, C. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante*, en De Miguel Díaz (Coord.) (2006), pgs. 191-223.
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, RED. *Revista de Educación a Distancia*, <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Pla Vall, A. y C. Salvador Cifre (2010). *Impuesto de Sociedades: Régimen General y Empresas de Reducida Dimensión*, 8ª edición, Tirant lo Blanch, Valencia.
- Pou, R. y C. Cotillas (Coords.) (2007). *10 Experiencias en Innovación Educativa*, Servei de Formació Permanent, Universitat de València.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*, Paidós, Barcelona.
- Ruiz-Huerta Carbonell, J. (2009). “Recensión de *Dar clase con la boca cerrada* de Don Finkel”, *e-pública*, **6**: 49-60.
- Salinas Fernández, B. y C. Cotillas Alandí (Coords.)(2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Servei de Formació Permanent. Universitat de València, Valencia.

Servei de Formacio Permanent: Guía 1 / Elaboración de programas; Guía 2 / Lección magistral; Guía 3 / Evaluación de estudiantes. Servei de Formació Permanent. Universitat de València.

Valero García, M. y J. J. Navarro Guerrero (2008). “Diez metáforas para entender (explicar) el nuevo modelo docente para el EEES”, *@tic. revista d'innovació educativa*, **1**: 3-8.

Abstract

In this paper we treat various issues related to educational changes that arise as a result of the adaptation of our curricula to the European Higher Education Area. Introducing ECTS credit as a sole measure of higher education is leading us to rethink the planning of our teachings. In this context we analyze the use of new methodologies and technologies based on our accumulated teaching experience from our 'Business Taxation' subjects taught at present in new and old plans and also in the innovation educational ones. We perceive that this task produces good results and, therefore, it is worthwhile to promote.

Keywords: EHEA, ECTS, cooperative learning, continuous assessment, coordination, skills, results, educational innovation.

JEL Codes: A23, I23