

Una reforma integral de la metodología docente para formar en la práctica fiscal a alumnos de ADE

Begoña Barruso Castillo

barruso.cee@ceu.es

Ana Cristina Mingorance Arnáiz

mingor.fcee@ceu.es

Universidad San Pablo CEU. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. C/ Julián Romea, 23, 28003-Madrid, España.

Recibido: 20 de julio de 2020
Aceptado: 22 de enero de 2021

Resumen

El trabajo presenta la experiencia docente desarrollada en las dos asignaturas de la unidad docente de Economía Pública, en el Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad San Pablo CEU, concretamente en Sistema Fiscal Español y Comparado I y II. La propuesta se diseñó e implementó de forma progresiva y homogénea en ambas asignaturas. No obstante, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y su madurez personal a la hora de cursar las asignaturas. Las modificaciones introducidas han perseguido mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos, acercándolos a la realidad profesional, permitiéndoles adquirir, no solo conocimientos, sino también una serie de habilidades que les serán necesarias en su futuro profesional. En este sentido, los cambios se han orientado al desarrollo de competencias como: la capacidad de análisis, razonamiento y síntesis, el trabajo colaborativo (con evaluación entre pares), la expresión oral, la creatividad y el aprendizaje autónomo.

La experiencia nos muestra que con las actividades formativas planteadas el alumno se siente más motivado y comprometido con su propio aprendizaje, lo que se traduce en una mejora de sus resultados académicos, así como de la calidad, percibida por los estudiantes, de la docencia de los profesores de la unidad.

Palabras clave: Sistema Fiscal Español y Comparado; metodologías activas; aprendizaje colaborativo; evaluación; relación teoría y práctica profesional

Códigos JEL: H00, A22

1. INTRODUCCIÓN

La apuesta por una formación más dinámica y cercana a la realidad, no es, en contra de lo que muchos puedan pensar, una imposición de la mal llamada “Revolución de Bolonia”. La innovación docente y la búsqueda de una mayor proximidad entre la Universidad y el mundo laboral, es algo intrínseco a la Universidad y era algo que ya reclamaban unos estudiantes cada vez menos atraídos por la formación teórica por la que se ha regido, y en ocasiones sigue haciéndolo, la Universidad española.

Así, como afirman Benzanilla *et al* (2014) y Marcelo *et al* (2015), el aprendizaje es más eficaz cuando es activo, experimental y basado en problemas reales. Si bien, esto no quiere decir que la formación teórica pueda pasarse por alto. El buen profesor es aquel que encuentra un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica, que es capaz de motivar e implicar a los alumnos en su propia formación. En definitiva, que combina diferentes metodologías y logra de este modo que sus alumnos desarrollen las habilidades y actitudes que un mundo laboral, cada vez más exigente y cambiante, les reclama.

Poco a poco, y más por la necesidad de llegar a nuestros alumnos que por la imposición de los políticos, los profesores empezamos a comprender que era necesario que nuestros alumnos adquiriesen, no solo conocimientos, sino también competencias (véase Suárez (2005)). El alumno no solo debía aprender la mecánica liquidatoria de los impuestos, sino también a razonar y pensar cómo debe hacerlo un fiscalista. Además, se le debía enseñar a ver la liquidación desde distintas ópticas. Para ello, se fueron planteando distintas actividades que permitiesen evaluar las habilidades que consideramos debía adquirir el alumno, y se adaptó la metodología docente al desarrollo de dichas competencias. Existen múltiples definiciones de competencias, y éstas han ido variando a lo largo de los años, pero todas ellas hacen referencia, de una u otra manera, a la destreza, actitud, y facilidad, para poder ejercer, de manera eficiente, una actividad profesional¹.

En este sentido, son varios los trabajos que apuestan por la diversidad metodológica. Así, por ejemplo, los *serious games*, definidos como juegos que simulan la realidad de una manera simplificada, se han impuesto en la docencia, y cada vez son más los utilizados con fines formativos y educativos. Alfaro *et al* (2014) y Delgado *et al* (2019) los consideran actividades óptimas para que el alumno adquiera y desarrolle competencias y habilidades que demandan las empresas. Son muy útiles para cerrar el espacio entre universidad y empresa, pues en ellos el alumno adopta roles, busca alternativas al problema planteado y debe hacerlo con sentido común, y siempre bajo las reglas y premisas que se le fijan (Salen y Zimmerman (2003) y Bokyeong (2009)).

Pero frente a esta opción, quizás la que supone una mayor revolución, encontramos otras alternativas más utilizadas en la docencia. Los debates, las presentaciones orales, la utilización de *software* o plataformas para la denominada gamificación, la realización de *papers*, artículos o trabajos aplicados, la clase invertida... Todos ellos presentan sus ventajas e inconvenientes, si bien, las primeras superan sin duda a los segundos.

Con independencia de las actividades prácticas que se realicen, cabe señalar la importancia de recurrir a la realización de trabajos en grupo, pues como afirma Dejo Oricain (2014), favorecen la participación activa de los estudiantes y el intercambio de ideas entre ellos, al tiempo que promueven el razonamiento crítico.

Nuestro objetivo en este artículo es doble. Por un lado, presentar un modelo docente y de evaluación variado y diferente, aplicado a las asignaturas del área de Economía Pública del Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad CEU San Pablo. Por otro, valorar la metodología docente y el sistema de evaluación aplicados. Para ello, en el tercer apartado, y tras haber dedicado el segundo a centrar al lector en las asignaturas y tipos de alumnos a los que nos referimos, mostramos los cambios metodológicos que los profesores del área hemos venido aplicando en los últimos años con el objetivo de desarrollar las competencias que, un mundo laboral y unos alumnos, cada día más exigentes, reclaman. Lo que se presenta es el diseño de las asignaturas tal y como se encuentran actualmente, tras la incorporación progresiva de diversos cambios. La cuarta parte se dedica a presentar los

resultados de este cambio metodológico, sirviéndonos para ello de encuestas realizadas a los alumnos y de sus resultados académicos. El trabajo se cierra con un último apartado dedicado a la valoración que los profesores hacemos de estos cambios metodológicos, así como a las principales conclusiones del trabajo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS ASIGNATURAS

El diseño de asignatura que se presenta en este artículo, corresponde a las dos asignaturas del Área de Economía Pública que se imparten en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (en adelante ADE), y en todas sus combinaciones con otros Grados, tales como, Economía, Marketing y Gestión Comercial, Derecho, Farmacia e Ingeniería de Sistemas de Información. En concreto, se trata de las asignaturas de Sistema Fiscal Español y Comparado I y II. La primera de ellas, que supone el primer contacto de los alumnos con la fiscalidad y la legislación tributaria, se ubica en el segundo curso del Grado de ADE, y está centrada en la fiscalidad individual, mientras que la segunda, dedicada al estudio de la fiscalidad empresarial, se imparte en el cuarto año de la titulación. En este curso los alumnos ya han adquirido los conocimientos contables necesarios, lo que permite la liquidación del Impuesto de Sociedades a partir de la información contable de la empresa, tal y como se indica más adelante. Ambas asignaturas, obligatorias, de 6 ECTS, se imparten en el primer y segundo semestre del curso².

Ambas asignaturas son cursadas por un número elevado de alumnos distribuidos en varios grupos³. El número de alumnos que no supera la asignatura (suspensos y no presentados) suele ser, respecto al total de alumnos matriculados, elevado. Debe destacarse, sin embargo, que los resultados mejoran mucho cuando se miden respecto al número de alumnos presentados.

La información básica de la asignatura se encuentra recogida en la guía docente, que está a disposición de los alumnos en la página web del Grado con anterioridad, incluso, al inicio del periodo oficial de matrícula.

Además, todos los profesores facilitan a los alumnos dicha guía docente, así como un “Resumen de Asignatura”, al inicio del semestre, a través del Campus Virtual. El “Resumen de Asignatura” recoge los aspectos más destacados de la guía docente desde la perspectiva de los estudiantes. Fundamentalmente todo lo relativo a las actividades formativas y a las pruebas de evaluación, incluyendo una breve descripción de las mismas, así como su peso en la calificación final. También contiene un calendario con las fechas concretas en las que se realizarán dichas actividades y pruebas, algo que no aparece en la guía docente. Estas fechas son previamente consensuadas con el resto de profesores del grupo a través del Coordinador de Grupo⁴. El objetivo es conseguir una distribución homogénea de pruebas dentro del semestre y evitar una acumulación en semanas puntuales del curso.

Como veremos más adelante, al hablar del sistema de evaluación, en la asignatura de cuarto, Sistema Fiscal Español y Comparado II, se ofrecen dos opciones. El sistema general, que es el que se aplica por defecto, y un sistema adaptado para los alumnos en prácticas (curriculares o extracurriculares), que estén trabajando, o que se encuentren en situación de movilidad internacional.

Los canales de comunicación asíncrona entre el profesor y los alumnos son el correo electrónico y el Campus Virtual, que sirve a los profesores para poner, a disposición de los alumnos, los materiales necesarios para el adecuado seguimiento de la asignatura (transparencias, casos prácticos, documentos explicativos de las actividades de evaluación continua, artículos de interés – periodísticos y/o científicos-, normativa de los impuestos, etc.).

3. ADAPTACIÓN METODOLÓGICA Y DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Antes de entrar a describir las actividades formativas y evaluativas de las asignaturas, debe destacarse que el diseño actual de ambas materias es fruto, de la ya larga experiencia docente de los profesores que integramos la unidad docente, y de los acuerdos a los que se llega, tras la reflexión y puesta en común, en las reuniones de coordinación que mantenemos al finalizar el curso académico.

Los profesores veníamos observando, desde hacía unos años, que el alumno que llegaba a las aulas estaba cambiando. Se hacía necesario pues, adaptar la metodología a la nueva forma de aprender de los alumnos, y como consecuencia, el sistema de evaluación. Las posibilidades que se abrían eran múltiples, tal y como se menciona en Martínez-Caro y Cegarra-Navarro (2013). Se hacía necesaria una revisión global y profunda de ambas asignaturas, y vimos la posibilidad de incorporar mejoras que considerábamos importantes. Una revisión de este tipo requería introducir los cambios progresivamente.

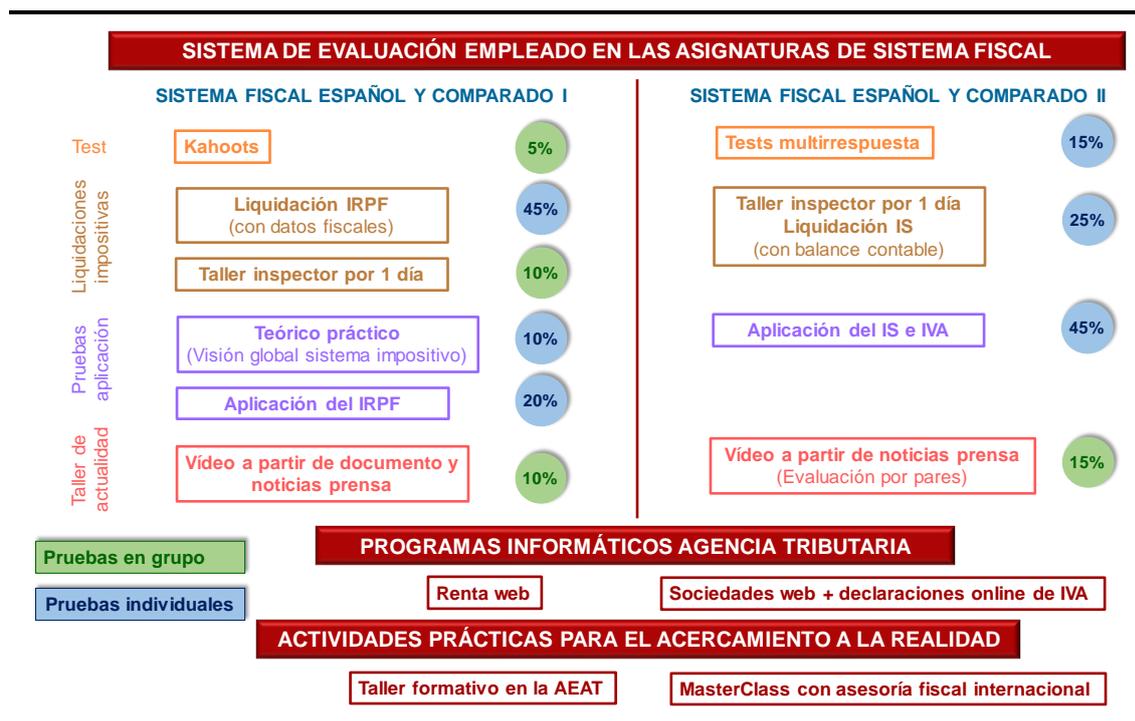
Era necesario motivar al alumno para que se implicase en su aprendizaje, y para ello teníamos que acercar la asignatura a la práctica profesional, planteando actividades de carácter muy aplicado que, en línea con lo propuesto por López-Sidro (2011), redujese la labor memorística del alumno. La metodología que veníamos aplicando, muy basada en aprender a liquidar, hacía que el alumno se limitase a mecanizar para aprobar, pero le costase mucho analizar y valorar las repercusiones fiscales que se derivan de las decisiones económicas que, tanto individuos como empresas adoptan en su día a día. Además, los estudiantes presentaban ciertas carencias a la hora de trabajar en grupo. Las principales dificultades se centraban en organizar, planificar, distribuir tareas, poner en común las ideas, llegar a conclusiones aceptadas, y resolver los problemas que surgían por el diferente grado de implicación de los miembros del grupo. Con frecuencia identificaban trabajar en equipo con, dejar que todo lo hiciese uno, o con dividirse el trabajo y luego unirlo sin llegar a integrarlo. Esta forma de trabajar hacía difícil que pudiesen sacar el máximo provecho de las habilidades específicas de cada uno de los integrantes del grupo, e incluso, que aprendiesen a resolver los conflictos que surgen dentro de un grupo de trabajo, competencias muy necesarias en el ámbito profesional. Se estaban perdiendo las ventajas que ofrece el aprendizaje colaborativo (véase en este sentido las aportaciones de Collazos y Mendoza (2006), Dejo (2014) y Jarauta (2014) entre otras).

Para dar respuesta a estas necesidades adaptamos la metodología docente. Así, tratamos de dar una visión global a la materia, incorporando la perspectiva de los Inspectores de Hacienda y la postura del asesor fiscal, a la que tradicionalmente se emplea en las asignaturas de fiscal, la del contribuyente. Para ello nos servimos de actividades prácticas guiadas por el profesor, pero también de otras para las que contamos con la colaboración de la Agencia Tributaria y de empresas dedicadas a la asesoría fiscal nacional e internacional. Por otro lado, optamos por utilizar los programas que la Agencia Tributaria pone a disposición de los contribuyentes para la cumplimentación de sus obligaciones fiscales, Renta WEB en el caso de

Sistema Fiscal Español y Comparado I, y Sociedades WEB y declaraciones *online* de IVA en el de Sistema Fiscal Español y Comparado II.

Las asignaturas se fueron diseñando de manera progresiva. Consideramos que hacer los cambios de golpe podía ser contraproducente, y además, existía un amplio margen de error sin posibilidad de vuelta atrás. Además, había que dar continuidad a la materia, por lo que, como se refleja en la figura 1, la metodología docente, y por tanto el sistema de evaluación de ambas asignaturas, responde a un esquema similar. Si bien, el nivel de exigencia, así como la ponderación de cada actividad en la calificación final de la asignatura, se gradúa y adecúa en función de la madurez personal y académica de los alumnos. En este sentido, las pruebas objetivas de segundo se hacen mediante la aplicación “Kahoot” y son de respuesta única, mientras que las de cuarto son multirrespuesta y se utiliza la plataforma BlackBoard. En relación con las pruebas de razonamiento, en segundo se introducen, pero con un peso relativo en la calificación final del alumno menor que en las de cuarto. Finalmente, en cuarto, los alumnos no realizan liquidaciones globales, ni del Impuesto de Sociedades ni del IVA, salvo para cumplimentar la declaración con los programas informáticos de la AEAT.

Figura 1. Esquema del sistema de evaluación empleado en las asignaturas de Sistema Fiscal



Fuente: Elaboración propia

Como ya se ha indicado, en el caso de la asignatura de cuarto curso, a los alumnos que por circunstancias excepcionales no pueden acudir a clase, se les ofrece un sistema de evaluación adaptado. Así, el alumno puede optar por realizar todas las actividades de evaluación, excepto las que son en grupo, los mismos días que sus compañeros, en formato presencial u *on line*, o por realizarlas todas juntas en la fecha oficial que la secretaría de la Facultad establece para la prueba final. En definitiva, todos los alumnos deben realizar la

totalidad de las pruebas, si bien, se flexibiliza el formato permitiendo que las hagan presencial u *on-line*, y las fechas, para garantizar que todos adquieren las competencias definidas en la asignatura.

A los alumnos que optan por la primera alternativa se les otorgan las mismas ponderaciones en todas las pruebas que al alumno al que se le aplica el sistema general de evaluación. Por su parte, a los alumnos que deciden hacer todas las pruebas el día de la prueba final, se les exige obtener una puntuación mínima de 5 sobre 10 en la prueba final (pruebas de aplicación de IS e IVA), y se les ofrece la posibilidad de realizar el taller de actualidad en grupo o individualmente. En el caso de optar por hacerlo individualmente, su ponderación en la calificación final pasa a ser de 1 punto, y el medio punto restante se asigna a las pruebas de aplicación de IS e IVA. Lo que se persigue, en definitiva, es intentar que el alumno que no puede asistir a clase vaya trabajando la asignatura poco a poco, y no deje todo para el final, pues la experiencia nos demuestra que va asociado normalmente con la obtención de mejores resultados.

Como se desprende de la figura 1, en la Asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado II, la evaluación continua representa el 70% de la calificación final de la asignatura, constituyendo la prueba final solo el otro 30%. Ésta fue la primera asignatura del Área de Economía Pública en el que se otorgó esa ponderación. A medida que se observó que los resultados eran positivos se fue implementado también en las otras materias del área. De cara al curso 2020_2021 todas las asignaturas, incluida la de Sistema Fiscal Español y Comparado I, tienen ya esta estructura.

3.1. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y DETALLE DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Una vez señalados los cambios que hubo que introducir para adaptar las asignaturas a las nuevas necesidades surgidas, pasaremos a detallar las actividades realizadas en ambas asignaturas, así como el objetivo perseguido con cada una de ellas. La idea es ofrecer una visión del modo en que se han introducido los cambios, y de cómo se evalúa la adquisición de cada uno de los objetivos de aprendizaje y de las competencias fijadas en la materia.

Para no perder al lector se seguirá el mismo orden en el que las pruebas aparecen en el esquema de la figura 1.

PRUEBAS TIPO TEST

Con estos tests lo que se pretende es que el alumno asimile los conceptos desde el principio, lo que resulta clave en estas asignaturas. A lo largo del semestre se realizan, presencialmente, tres pruebas test en la asignatura de segundo, y dos en la de cuarto. El enfoque de estas pruebas es siempre aplicado y práctico.

En el caso de Sistema Fiscal Español y Comparado I, los alumnos realizan estas pruebas en grupo, lo que nos permite introducir uno de los componentes básicos del trabajo en equipo, la necesidad de confiar en que los compañeros han realizado su parte y se han preparado para la actividad. Estas pruebas se realizan a través de *Kahoots*, añadiendo así los beneficios de la gamificación en el aula⁵.

En la asignatura de Sistema Fiscal Español y Comparado II los tests, de preguntas multirrespuesta, se realizan individualmente. Para no introducir mayor incertidumbre a la que ya generan las preguntas multirrespuesta, las respuestas erróneas no restan puntuación.

LIQUIDACIONES IMPOSITIVAS

Que los alumnos aprendan a liquidar las principales figuras tributarias que existen en la economía española es importante, pero también lo es que entiendan qué hay detrás de la liquidación y las implicaciones fiscales de las decisiones que se toman. Para lograrlo, hemos incluido dentro de lo que llamamos liquidación, dos enfoques. Por un lado tenemos el enfoque del contribuyente, quien liquida el impuesto a partir de la información fiscal con la que cuenta. Por otro, la postura del inspector de Hacienda, quién debe supervisar las liquidaciones realizadas por el contribuyente y detectar los errores cometidos.

Además, y para acercarnos a la realidad, los enunciados facilitados a los alumnos se han adaptado en ambas asignaturas. En concreto, en Sistema Fiscal Español y Comparado I las liquidaciones se realizan a partir de los datos fiscales facilitados por la Administración Tributaria (AEAT), complementados con la información adicional necesaria que no proporciona la AEAT, y que es facilitada en la práctica por el contribuyente⁶. Por su parte, en Sistema Fiscal Español y Comparado II la liquidación del Impuesto de Sociedades se hace a partir de un Balance de Comprobación. Dicho balance recoge la información contable a principios del ejercicio, los movimientos a lo largo del año, y el consiguiente saldo al cierre, e igualmente se complementa con información adicional que es necesaria para cumplimentar la declaración. De esta manera, el alumno aprende a extraer de la contabilidad la información fiscal que necesita para liquidar el impuesto, al tiempo que se le muestra la relación que existe entre asignaturas de distintas áreas.

En ambas materias se realiza también un taller al que denominamos “Inspector por un día”. Para su realización se facilita al alumno la información relativa a la declaración del IRPF de un contribuyente, o del IS para una empresa, y se presenta la declaración solucionada, eso sí, con fallos en la resolución. El objetivo del taller es que el alumno, apoyándose en la normativa, se sitúe en el papel de un inspector fiscal y detecte los fallos cometidos por el contribuyente, indicando al mismo tiempo qué debería haberse hecho para que la liquidación fuese correcta. En ningún caso el alumno debe realizar correctamente la declaración, solo indicar los fallos y sus causas, así cómo debería haberse hecho para que estuviese correcto.

De esta manera el alumno trabaja en la realización de declaraciones impositivas, pero de una manera diferente y más amena. Conseguimos así, sacar al alumno de la liquidación mecánica, en la que habitualmente se siente más confortable, y se le obliga a profundizar más en lo que hay detrás de la declaración.

El taller se realiza de manera individual en la asignatura de cuarto, y en grupos en la asignatura de segundo, por lo que se aprovecha para enseñar a los alumnos a trabajar en equipo, de una manera colaborativa, mediante el intercambio de ideas, pues se prima el resultado final del grupo frente a los logros individuales, en línea con la propuesta de Rué (1989) y Johnson y Johnson (1999). Además, aprovechando los medios que la tecnología pone a nuestra disposición, los alumnos trabajan en red con un documento *Word* disponible en *OneDrive*, de modo que cada estudiante puede ir trabajando sobre unos aspectos concretos de la liquidación e ir incorporando sus resultados en un único documento que es el que presentan a los profesores y el que éstos corrigen.

PRUEBAS DE APLICACIÓN

Tan importante como saber liquidar es que los alumnos entiendan y analicen las repercusiones fiscales que se derivan de las decisiones económicas tomadas por el

contribuyente (personas y/o empresas), así como las alternativas por las que se podría optar para pagar menos impuestos.

Se introducen así las que llamamos pruebas de aplicación, con las que pretendemos medir la capacidad de comprensión y análisis del estudiante. Se sitúa al estudiante en la posición del asesor fiscal, para lo que se le plantean casos reales de contribuyentes que deben de tomar decisiones, cada una de ellas con diferentes implicaciones fiscales. Los alumnos deben valorar las repercusiones fiscales que se derivan, tanto en el corto como en el medio plazo, de cada alternativa propuesta, y determinar, cuál de ellas, desde el punto de vista exclusivamente fiscal, resulta más beneficiosa para el contribuyente.

Además, en el caso de la asignatura de segundo, y antes de adentrarnos en el estudio del IRPF, se ofrece a los alumnos una visión global y detallada del sistema impositivo español, a nivel estatal, autonómico, y local. A partir de esta panorámica global del sistema impositivo, se le plantean casos reales para que identifiquen los impuestos concretos que deben satisfacer los protagonistas de las historias, indicando, además, cuándo deben abonarse y en concepto de qué. Esta actividad recibe el nombre de Prueba teórico-práctica.

TALLER DE ACTUALIDAD

Para que los alumnos aprendan a trabajar en grupo, de manera autónoma, y de una forma dinámica, se realiza un taller sobre algún tema de actualidad relacionado con la asignatura. Con este taller, que culmina con la elaboración por parte de los estudiantes de un vídeo de 5 minutos de duración, se persigue, no solo que los alumnos conozcan el tema analizado, sino que sean capaces de emitir valoraciones, basadas en argumentos técnicos, e incluso que propongan alternativas.

Se pretende que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en clase a un problema concreto y real relacionado con la asignatura, que desarrollen su capacidad crítica y de análisis, que trabajen en equipo y que potencien su capacidad comunicativa y de expresión oral en un ambiente relajado. Así, y como señalan Moral *et al* (2009) y Magni *et al* (2013), los trabajos en grupo enseñan al alumno algo más que meros conocimientos, pues desarrollan en ellos las habilidades de argumentación y colaboración, entre otras.

Al inicio del semestre se facilita a los alumnos un documento en el que se recogen los objetivos de la actividad, se detalla la tarea a realizar, así como los criterios que se seguirán de cara a su calificación⁷. En este sentido, y como se muestra en la tabla A.I.1, se valora, no solo el grado de conocimiento que el grupo demuestre tener sobre el tema trabajado en el taller, sino también, la coherencia de la información facilitada, la manera en que se estructuran y presentan las ideas, la existencia de un hilo conductor, los argumentos que se utilizan para refrendar las conclusiones y propuestas planteadas, el trabajo en grupo realizado y otros aspectos como, la corrección formal del vídeo, la forma de comunicación, así como su originalidad. El motivo por el que no se valora solo lo que dice el alumno se debe a que, como afirma Fatt (1999), más importante que lo que se dice, es cómo se dice.

Para centrar el tema y ayudar a los alumnos en el análisis inicial, siempre se les facilita un documento con el que empezar a trabajar. El curso 2019/2020 se ha facilitado, a los alumnos de segundo (Sistema Fiscal Español y Comparado I), el documento “*Índice autonómico de competitividad fiscal: LACF 2019*”, en el que se analizan las diferencias impositivas que existen entre las Comunidades Autónomas. Por su parte, a los alumnos de cuarto se les ha hecho llegar un dossier de noticias de prensa recientes, previamente seleccionadas por los profesores.

Este curso, a título ilustrativo, todas ellas estaban relacionadas con la fiscalidad digital, los precios de transferencia, las sociedades de profesionales y el Brexit.

En el caso de la asignatura de cuarto, y como experiencia piloto, este año se ha introducido un sistema de evaluación por pares, de modo que la calificación obtenida por cada integrante del grupo podía variar en función de la calificación otorgada por sus compañeros⁸. Son muchos los trabajos que destacan los beneficios de la evaluación por pares cuando los alumnos trabajan en grupo. Así, algunos le asignan las funciones de: enseñar a los estudiantes a asumir más responsabilidad en su propio aprendizaje, desarrollar una mejor comprensión de la materia y desarrollar habilidades de reflexión crítica (véase Glyn y Pleasants, 2011, y Wanner y Palmer, 2018).

Para facilitar a los alumnos la evaluación del trabajo aportado por sus compañeros de equipo, se les facilitó, en línea con la propuesta de Delgado (2017), una rúbrica. Dicha rúbrica se muestra en la tabla A.I.2, y en ella se señala a los alumnos los aspectos que deben puntuar. Cada miembro del grupo debía puntuar, con una nota de cero a diez, la colaboración del resto de integrantes del equipo en cada uno de los *ítems* indicados. Se pidió a los alumnos que la puntuación fuese independiente y secreta, de modo que todos se sintiesen libres a la hora de calificar a sus compañeros.

Pese a haberles facilitado una rúbrica que les ayudase a valorar el trabajo de sus compañeros, lo cierto es que pudimos observar cómo las calificaciones que los alumnos asignaban a sus compañeros de equipo fueron bastante altas. En línea con Hassan *et al* (2014) y Sridharan y Boud (2019), cuando los alumnos son conscientes de que las calificaciones que otorgan a sus compañeros pueden tener repercusiones negativas en su calificación final, tienden a ser menos honestos que cuando solo tienen que juzgar el trabajo de sus compañeros sin que esto penalice su calificación final. También encuentran ciertos problemas en la evaluación por pares, especialmente en el componente sumativo de ésta, Carnell (2015) y Li y Grion (2019), entre otros. Tal vez, y como afirmaron Papinezak (2007), Amo y Jareño (2011) y Li *et al* (2020), el problema se encuentra en que se haya recurrido a la evaluación por pares en una sola prueba. Cuando la evaluación por pares se repite en diferentes pruebas, el alumno tiende poco a poco a ser más honesto y justo en sus valoraciones.

3.2. OTRAS ACTIVIDADES FUERA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Con el objetivo de preparar adecuadamente a nuestros alumnos para el ejercicio futuro de su actividad profesional, también se trabaja con los programas informáticos que la Administración pone a disposición de los contribuyentes para la cumplimentación de las diferentes obligaciones tributarias. Se realizan así varios talleres con los programas informáticos de la AEAT, Renta Web (para la asignatura de 2º) y Sociedades Web (para la de 4º). Estos talleres no tienen repercusión en la calificación final de los alumnos, pero son bien vistos por los estudiantes.

Finalmente, y a modo de *serious game*, el diseño de ambas asignaturas se cierra con la organización de dos actividades voluntarias, para un grupo reducido de alumnos, con las que se pretende lograr un mayor acercamiento de la universidad a la actividad profesional.

Para los alumnos de segundo se organiza, en colaboración con la AEAT, un taller realizado en sus instalaciones. Durante el taller, varios Inspectores de Hacienda mantienen sesiones-coloquio con el grupo de alumnos (25 máximo). Las sesiones versan sobre: la utilización del *big data* en la gestión y control de la información que Hacienda dispone de los

contribuyentes y la gestión de las Aduanas⁹. El taller se cierra con un caso práctico en el que los Inspectores de Hacienda plantean a los alumnos diferentes alternativas impositivas para reducir el déficit público. Los alumnos, distribuidos en grupos, deben analizarlas, y optar por la que consideren más adecuada, justificando con argumentos técnicos su decisión. Posteriormente, se realiza una puesta en común informal.

Para los alumnos de 4º se organiza una MasterClass con una empresa privada, de orientación internacional, dedicada al asesoramiento financiero, laboral y tributario a empresas. La participación de los alumnos en esta actividad es voluntaria, mediante invitación directa de los profesores, quienes seleccionan entre sus alumnos a 30 estudiantes entre aquellos que han mostrado un mayor interés por las asignaturas del área. Durante la actividad, planteada por la empresa, con el asesoramiento de los profesores de la asignatura, los alumnos de diferentes titulaciones trabajan en grupos heterogéneos (de entre 4-5 integrantes) previamente formados por los profesores. Para que la experiencia resulte más enriquecedora para los estudiantes, en los grupos se integran alumnos de diferentes titulaciones (ADE, ADE+Derecho, ADE+Economía, ADE + Marketing y Economía).

La actividad se desarrolla presencialmente en las instalaciones de la Facultad, en una tarde. Al comienzo de la misma la empresa da las instrucciones y explica la dinámica que se seguirá durante la actividad, y se nombra a un gerente en cada grupo. A partir de ahí los grupos de trabajo se distribuyen en aulas de estudio y a lo largo de la tarde se simula el trabajo diario de la asesoría, donde los clientes se comunican mediante correo electrónico con el gerente del grupo y le plantean cuestiones concretas de su actividad. Los integrantes de cada grupo interactúan entre sí y con los clientes mediante correo para solicitarles la información adicional que necesiten. Al tener acceso a Internet pueden acceder a toda la información que consideren necesaria. Al final de la tarde se ponen en común las recomendaciones propuestas por cada grupo a las demandas realizadas por sus clientes, y la empresa hace una valoración final, no solo del componente técnico de la actividad, sino también del modo en que los grupos han trabajado.

4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS INCORPORADOS EN LA METODOLOGÍA Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

A continuación haremos una valoración de la metodología de enseñanza y de los cambios introducidos en el sistema de evaluación. Para ello nos apoyaremos, por un lado, y en el caso de las dos actividades que no forman parte del sistema de evaluación, el taller con la AEAT, y la MasterClass, en el resultado de las encuestas que los alumnos complimentan a la finalización de las mismas. Por su parte, para el resto de las actividades y pruebas realizadas, nos serviremos de los resultados académicos de los alumnos, así como de las encuestas docentes que al cierre del semestre los alumnos complimentan, y en las que se les pregunta por la labor docente del profesor, pero también por la metodología y el sistema de evaluación, y el modo en que estos despiertan su interés.

4.1. RESULTADOS DEL TALLER CON LA AGENCIA TRIBUTARIA

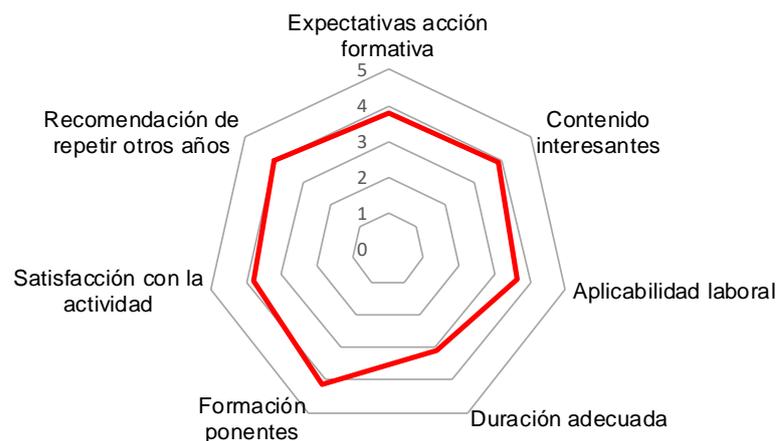
Como ya se ha indicado, los cambios se han ido introduciendo progresivamente. Así, el primer Taller con la AEAT, a modo de prueba piloto, se realizó el curso 2018-2019¹⁰. Este primer taller nos permitió perfilar el contenido y las actividades que debían incorporarse en el mismo con el objetivo de que resultase, no solo útil para la formación del alumno, sino

también interesante y atractivo desde su punto de vista. Para ello, nos servimos del resultado de la encuesta que se elaboró el primer curso que se realizó el taller¹¹.

La encuesta constaba de 7 preguntas de respuesta cerrada que fueron valoradas con una escala aditiva del tipo *Likert* de 5 puntos, siendo 1 la mínima puntuación, y 5 la máxima valoración. Había además cuatro preguntas de respuesta abierta para que el alumno indicase los aspectos que le habían resultado más interesantes, lo que echó en falta, lo que mejoraría en futuras ediciones, y una última pregunta en la que se le pedía su valoración general y sus sugerencias. La encuesta, cuyos resultados se recogen en el gráfico 1, fue contestada por el 67% de los alumnos que participaron en el Taller.

Con carácter general los alumnos valoraron positivamente el taller y consideraron que el mismo había cubierto sus expectativas (3,77). De hecho, puntuaron con un 4 sobre 5 la conveniencia de repetir el taller en los cursos siguientes, mostrando un alto grado de satisfacción con el mismo (3,78). El aspecto peor valorado resultó ser la duración del propio taller (3,07), que este primer año constó de 4 horas divididas en dos días.

Gráfico 1. Resultados de la encuesta sobre el Taller con la Agencia Tributaria



Fuente: Elaboración propia.

Aunque consideraron que los temas tratados fueron en general interesantes (3,86) destacaron la formación sobre la utilización del *Big-data* en las inspecciones tributarias, así como el modo en que la Agencia Tributaria realiza sus inspecciones y trata de contrastar información para destapar los fraudes fiscales.

En cuanto a las propuestas de mejora que los propios alumnos nos hicieron de cara a próximas ediciones destacan, la de hacer el taller algo más interactivo, con mayor participación del alumno, incluir algún caso práctico a resolver por ellos, así como la de dedicar algo más de tiempo a los aspectos teóricos que les resultaron más interesantes. También solicitaron incluir algo de información sobre la práctica laboral de un Inspector de Hacienda.

Estas valoraciones de los alumnos fueron las que nos llevaron a diseñar un taller más participativo para el curso 2019-2020, de un único día, centrando la formación teórica en solo dos temas, los que resultaron más interesantes el curso anterior. Se limitó también el tiempo de la charla para dar pie a la interacción de los alumnos con los formadores, y se incorporó una práctica final basada en los temas tratados.

4.2. RESULTADOS DE LA *MASTERCLASS* CON LOS ALUMNOS DE CUARTO CURSO

El curso 2019-2020 se organizó, en colaboración con una empresa privada de orientación internacional, una *MasteClass* con la que se buscaba acercar a los alumnos a la práctica laboral, pero en esta ocasión desde el punto de vista del asesor. Para esta actividad se contó con los alumnos de último año de Grado, pues era necesario que hubiesen cursado previamente todas las asignaturas de fiscal de la titulación, pero también otras asignaturas de empresa necesarias para conocer la estructura empresarial de los casos planteados. Se contó con alumnos del Grado en ADE, y del Grado en Economía, así como de los dobles grados de ambas titulaciones. En total participaron 22 alumnos de 5 titulaciones diferentes, tal y como se muestra en la tabla 1, lo que permitió hacer grupos heterogéneos que se complementasen entre sí.

Tabla 1. Distribución de los participantes por titulación

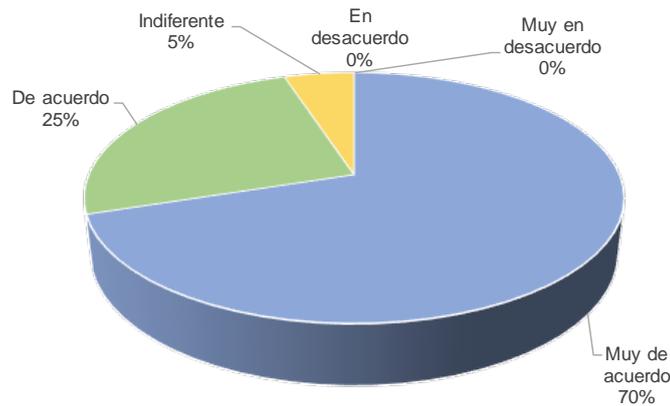
Grado	Nº participantes	Porcentaje
Grado en Economía	2	9,09%
Grado en Economía + Grado en ADE	3	13,64%
Grado en ADE	3	13,64%
Grado en Derecho + Grado en ADE	2	9,09%
Grado en ADE + Grado en Marketing y Gestión Comercial	12	54,55%
TOTAL	22	100%

Fuente: Elaboración propia

Los motivos que llevaron a los alumnos a participar en la actividad fueron muy diversos. Así, destacan: el interés que los profesores que les han impartido asignaturas de fiscal han despertado en ellos, el querer aprovechar la oportunidad de aplicar lo visto en clase a la práctica profesional real, conocer cómo trabaja una empresa en su día a día, saber si la fiscalidad es el sector en el que quieren centrar su vida laboral, o incluso, hacer *networking*.

Para conocer la valoración que los alumnos hacen de la actividad se les pasó, la semana siguiente a su realización, una encuesta. En general, los alumnos valoraron muy positivamente la actividad. El 100% de los alumnos consideraron que la misma estuvo muy bien organizada. En cuanto al clima de trabajo y de colaboración creado, el 95% de los alumnos lo encontró satisfactorio, tal y como se observa en el gráfico 2.

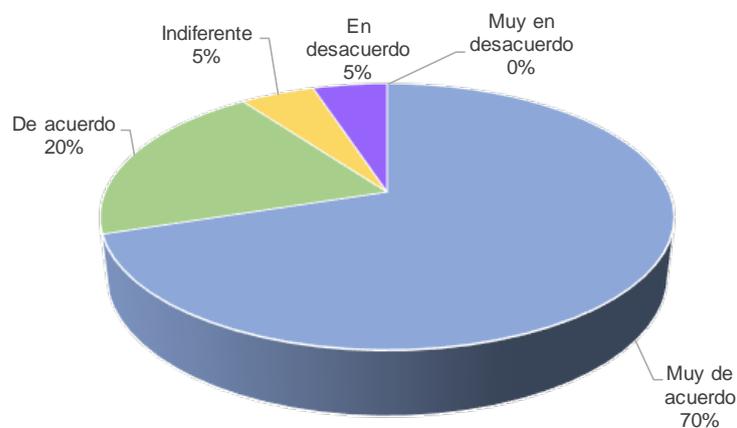
Gráfico 2. Valoración del clima de trabajo y colaboración creado durante la actividad



Fuente: Elaboración propia

El hecho de que se trabajase en grupos diseñados por los propios profesores no fue visto como un impedimento para el buen desarrollo de la actividad. De hecho, el 95% de los alumnos valoró como interesante el poder trabajar en equipos de una manera diferente a cómo lo hacen habitualmente en sus clases. Por su parte, el 90% consideró enriquecedor que estos grupos fuesen heterogéneos (véase gráfico 3). Así, afirmaron que el poder interactuar con alumnos de otros grupos con los que no tienen asignaturas en común, y poder aprovechar la formación adquirida por esos alumnos, les había servido para ver la importancia de trabajar en equipo y de compartir conocimientos. De hecho, es uno de los aspectos que más destacaron cuando se les preguntó por las tres cosas que más les gustó de la *MasterClass*. Trabajar en equipo, con gente que no conocen, les llevó a sentir la necesidad de integrarse de una manera rápida, y a tener que confiar en los conocimientos de otros, de modo similar a lo que ocurre en el mundo laboral.

Gráfico 3. Valoración del trabajo en grupos heterogéneos

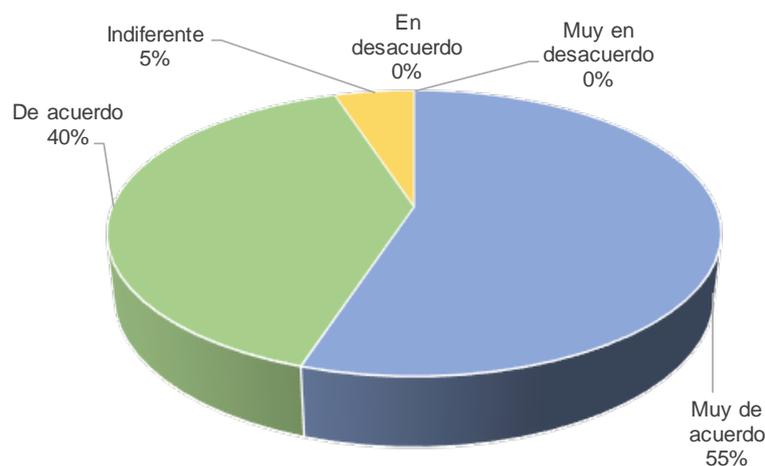


Fuente: Elaboración propia

La mayor dificultad que encontraron los alumnos para resolver los casos planteados fue el tiempo. Un 25% consideró el tiempo insuficiente, mientras el 70% afirmó que el tiempo era adecuado. Pese a ello, la mayoría de los alumnos señalaron el tiempo disponible como uno de los aspectos a mejorar en próximas ediciones. Así, afirmaron que el tiempo pasó muy rápido, lo que les generó cierta presión y que les hubiese gustado disponer de algo más de tiempo para, por un lado, analizar los casos con más calma, y por otro, para enriquecer el debate final y la valoración que los profesionales hicieron del trabajo de cada equipo.

En cuanto a si los conocimientos adquiridos en la carrera les resultaron adecuados y suficientes para resolver los casos, el 95% de los alumnos consideraron la formación recibida útil o muy útil, tal y como se desprende del gráfico 4. De hecho, los alumnos destacaron que participar en esta actividad les ha permitido comprobar que la formación recibida en las asignaturas de fiscal guarda una estrecha relación con la realidad.

Gráfico 4. Utilidad de los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Fiscal para resolver los casos planteados

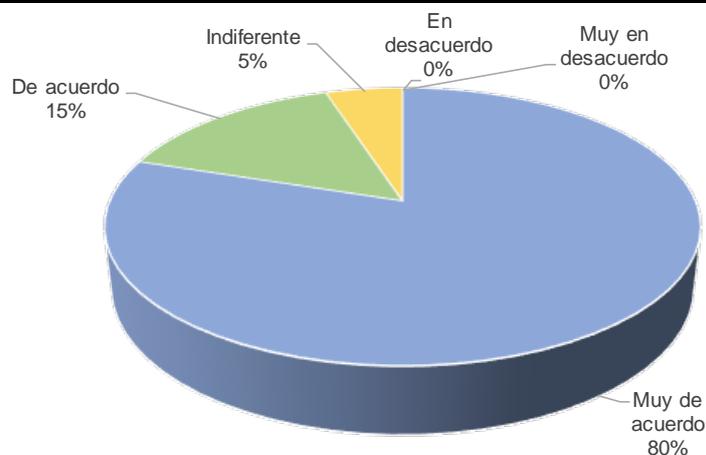


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la metodología de trabajo seguida en la actividad, el 80% de los alumnos afirmó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que ha sido útil para conocer cómo se trabaja en el mundo real. El hecho de que se les asignasen roles, al igual que ocurre en la empresa real, les resultó interesante. Por su parte, el 90% consideró que participar en esta actividad les había permitido conocer en qué consiste la asesoría fiscal a nivel internacional. De hecho, son muchos los alumnos que describen la actividad como dinámica y parecida al día a día de una empresa¹². Los participantes, además, valoraron muy positivamente la cercanía de los profesionales de la empresa y el apoyo con el que contaron por parte de los mismos. Como parte de su aprendizaje consideraron que el debate final que se abrió, y en el que los grupos exponían las decisiones tomadas y las razones de ello, aunque un poco escaso por la falta de tiempo, había sido enriquecedor, pues les permitió comprender que en el mundo laboral, entender al cliente, saber dirigirte a él, y hacerlo en su propio idioma, son tan importantes como contar con los conocimientos adecuados para dar la mejor alternativa al problema planteado.

Por otro lado, cuando se les preguntó si consideraban recomendable extender este tipo de actividades a otras asignaturas de la carrera, el 95% de los alumnos se mostró de acuerdo o muy de acuerdo (véase gráfico 5), lo que pone de manifiesto la valoración positiva que hacen de la misma. De hecho, algunos alumnos propusieron hacer la actividad con varias empresas dedicadas a la asesoría fiscal para conocer las diferentes formas de trabajar entre ellas. Consideraron que este tipo de actividades complementa muy bien la formación recibida en las asignaturas pero, sobre todo, le da sentido a lo que están estudiando antes de salir al mercado laboral. Así mismo, afirmaron que les ayudó a hacerse una idea de lo que podrían hacer en diferentes empresas y consecuentemente saber si es a eso a lo que se quieren dedicar. Es precisamente por esto por lo que aconsejaron realizar prácticas similares en otras materias.

Gráfico 5. Sería recomendable realizar actividades similares en otras asignaturas



Fuente: Elaboración propia

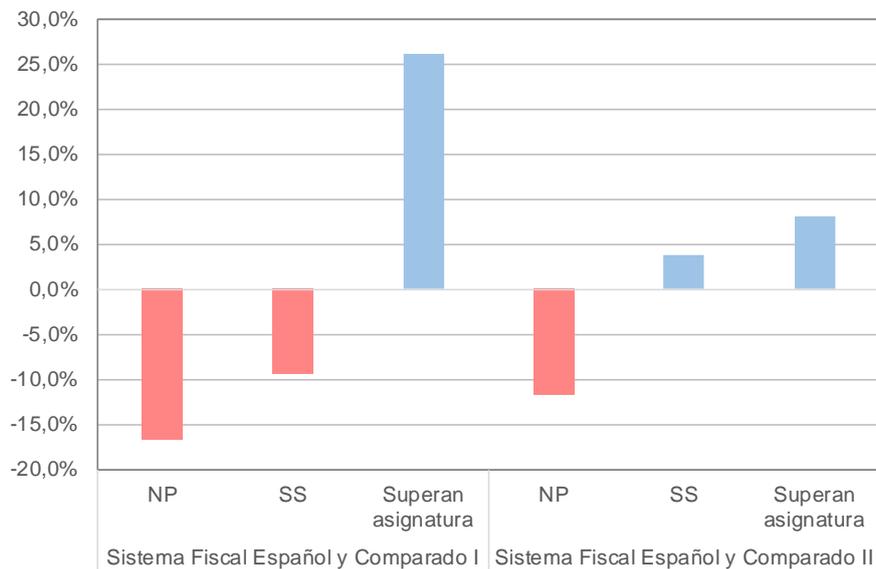
4.3. RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ALUMNOS

Los resultados académicos son, al menos en parte, un reflejo del interés que la metodología docente aplicada por los profesores de la asignatura despierta en los alumnos. Cuando la asignatura se desarrolla de una manera dinámica, y el sistema de evaluación es acorde a la metodología empleada, el alumno suele mejorar sus resultados (Yamarik (2007)). En este sentido, las reformas que se han ido introduciendo poco a poco en las asignaturas, no solo sirven para desarrollar en el alumno algunas de las competencias que consideramos esenciales en el ámbito fiscal, sino también para acercarle la realidad tributaria y atraer su atención, mejorando los resultados académicos. Es por esto por lo que dedicaremos un espacio a analizar las calificaciones de los alumnos.

A lo largo de los últimos 5 años se observa un descenso en el porcentaje de alumnos no presentados en ambas asignaturas, mientras que aumenta el de alumnos que supera la asignatura (véase gráfico 6). Este hecho es ya un claro indicativo de que las reformas adoptadas van por el buen camino. Recordemos que reducir el elevado número de suspensos y no presentados que había tradicionalmente en las asignaturas era uno de los objetivos perseguidos con los cambios implementados. Aunque los resultados han mejorado en ambas asignaturas, son mucho más notables en el caso de Sistema Fiscal Español y Comparado I,

donde el aumento en el porcentaje de alumnos que superan la asignatura (26,1 p.p.), se acompaña de caídas tanto, en el número de no presentados (16,7 p.p.) como de suspensos (9,4 p.p.). Esto no sucede en el caso de Sistema Fiscal Español y Comparado II, donde si bien aumentan los aprobados (8,1 p.p.), también lo hacen los suspensos (3,7 p.p.). No obstante, la mejoría es patente, pues, no solo aumenta el porcentaje de alumnos que se presenta a la asignatura, sino que el incremento en el porcentaje de alumnos que la supera es mayor que el que se observa en el de suspensos. El hecho de que la evaluación continua suponga el 70% de la nota final de la asignatura explicaría el mayor número de alumnos presentados en la asignatura.

Gráfico 6. Variación, en puntos porcentuales, en los resultados académicos de los alumnos entre el curso 2019-2020 y 2015-2016.



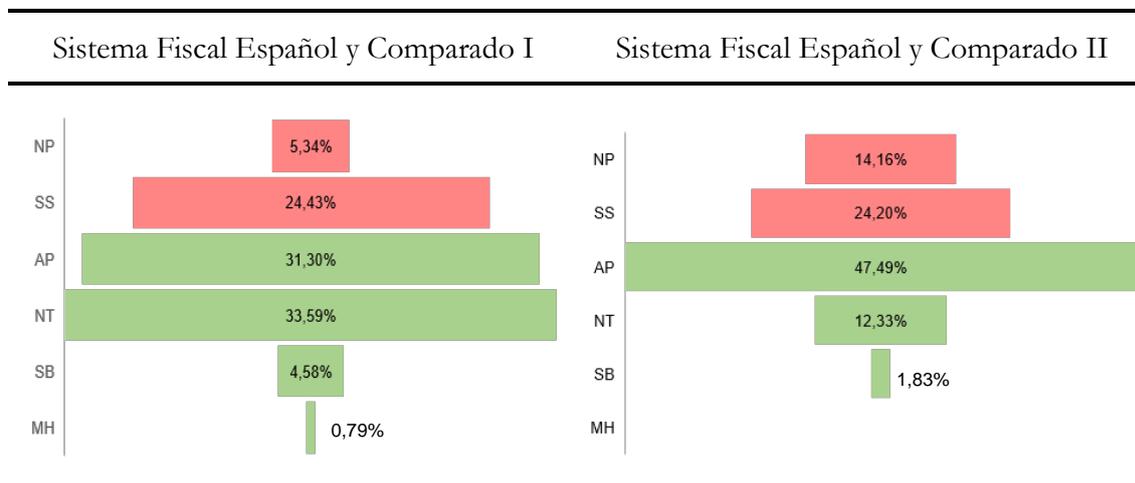
Fuente: Elaboración propia

Los resultados del último curso académico, 2019-2020, se recogen en la tabla 2. De ella se deduce que los resultados son ligeramente mejores en la asignatura de Sistema Fiscal Español y Comparado I que en la de Sistema Fiscal Español y Comparado II. Además, y a diferencia de lo que cabría esperar, por tratarse de una asignatura de último curso de carrera, el porcentaje de no presentados es mayor en Sistema Fiscal Español y Comparado II. Esta situación, sin embargo, puede explicarse por el hecho de que en cuarto hay bastantes alumnos que están de prácticas, trabajando o participando en un programa de movilidad internacional, lo que no ocurre en la asignatura de segundo. Aunque el diseño de la asignatura se orienta a que estos alumnos trabajen día a día, la realidad es que en muchas ocasiones esto no es así. Este es el caso, sobre todo, de los alumnos que optan por no hacer las pruebas de evaluación continua durante el semestre y prefieren hacerlas todas, el mismo día que la prueba final. La experiencia nos muestra que estos alumnos terminan no presentarse a la prueba final. Los motivos que lo justifican son tres. El primero, que los alumnos tengan que realizar todas las pruebas juntas. El segundo, que la calificación mínima exigida para superar la asignatura sea

superior a la que se le pide al alumno que opta por hacer las pruebas a lo largo del curso. Y el tercero, el efecto del cambio en el calendario académico, implantado en el curso 2019-2020¹³.

No debe pasarse por alto el elevado porcentaje de notables en la asignatura de Sistema Fiscal Español y Comparado I (33,6%), así como el hecho de que 5,37% de los alumnos alcancen una calificación superior a 9. Este elevado porcentaje de notas, por encima del aprobado, pone de manifiesto que, la metodología docente y el sistema de evaluación utilizado en la asignatura de segundo curso han logrado fomentar en el alumno su curiosidad y su esfuerzo. Este hecho debe destacarse, sobre todo porque existe una nota mínima en la prueba final (la liquidación que los alumnos deben realizar a mano y de manera individual), y porque, los resultados son fruto del esfuerzo en diferentes pruebas que permiten valorar competencias muy variadas. El alumno ha aprendido a trabajar de una manera más constante de lo que lo venía haciendo.

Tabla 2. Resultados académicos de los alumnos en el curso 2019-2020



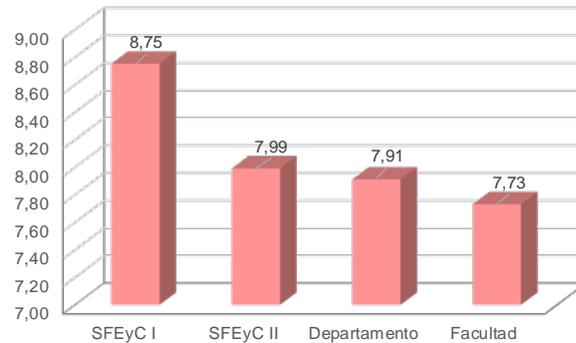
Fuente: Elaboración propia

4.4. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS SOBRE EL PROFESORADO

En cuanto al modo en que estos cambios y ajustes se reflejan en la satisfacción de los alumnos con la labor docente de los profesores, señalar, en primer lugar, que la satisfacción general con esta labor se sitúa, en ambas asignaturas, por encima de la media de la Facultad y del propio Departamento de Economía al que pertenecen ambas asignaturas (véase gráfico 7).

La valoración de los profesores del área de fiscal se sitúa por encima de la valoración de la Facultad y del Departamento en los siguientes *ítems*: la estructura de las clases, la coherencia entre la evaluación y el programa de la asignatura, la visión aplicada de los contenidos, el estímulo a la capacidad de reflexión y de razonamiento, y la formación integral (profesional y personal) que los profesores de la asignatura se preocupan por inculcar en sus alumnos.

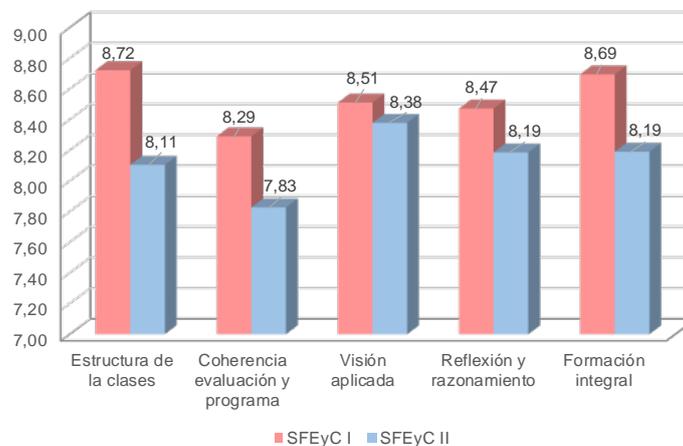
Gráfico 7. Satisfacción general de los alumnos con la labor docente de los profesores (curso 2018-2019)



Fuente: Elaboración propia

Aunque como se observa en el gráfico 8, la coherencia entre el programa de la asignatura y el sistema de evaluación empleado es el *ítem* en el que menor puntuación se obtiene, lo cierto es que son puntuaciones altas, 8,29 (en Sistema Fiscal Español y Comparado I) y 7,83 (en Sistema Fiscal Español y Comparado II). Hay que tener en cuenta que los alumnos suelen ser muy críticos con el sistema de evaluación empleado por los profesores, especialmente cuando éstos son exigentes. Además, la valoración que los alumnos otorgaban a este *ítem*, justo antes de que los profesores de la unidad docente empezaran a adoptar los primeros cambios en la metodología y el sistema de evaluación, era de 7,59 (para Sistema Fiscal Español y Comparado I) y 6,96 (en Sistema Fiscal Español y Comparado II), muy por debajo de la que se alcanza en el último año disponible.

Gráfico 8. Valoración de los alumnos sobre la labor docente de los profesores en diferentes *ítems* (curso 2018-2019)



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la metodología de trabajo seguida en la actividad, el 80% de los alumnos afirmó estar de acuerdo o muy de acuerdo con que ha sido útil para conocer cómo se trabaja en el mundo real. El hecho de que se les asignasen roles, al igual que ocurre en la empresa real, les resultó interesante. Por su parte, el 90% consideró que participar en esta actividad les había permitido conocer en qué consiste la asesoría fiscal a nivel internacional. De hecho, son muchos los alumnos que describen la actividad como dinámica y parecida al día a día de una empresa¹⁴. Los participantes, además, valoraron muy positivamente la cercanía de los profesionales de la empresa y el apoyo con el que contaron por parte de los mismos. Como parte de su aprendizaje consideraron que el debate final que se abrió, y en el que los grupos exponían las decisiones tomadas y las razones de ello, aunque un poco escaso por la falta de tiempo, había sido enriquecedor, pues les permitió comprender que en el mundo laboral, entender al cliente, saber dirigirte a él, y hacerlo en su propio idioma, son tan importantes como contar con los conocimientos adecuados para dar la mejor alternativa al problema planteado.

Destacar, por otro lado, la excelente valoración que los alumnos otorgan a la aplicación práctica de la asignatura, en ambos casos por encima de 8. Este hecho parece refrendar que los cambios introducidos, buscando acercar la realidad de la práctica fiscal, es bien vista por los alumnos. Así, y aunque las asignaturas del área de Economía Pública, especialmente las que tienen que ver con la liquidación de impuestos, son de por sí muy aplicadas, lo cierto es que el alumno parece valorar positivamente la aproximación a la práctica profesional, así como que se le enseñe a razonar desde un punto de vista fiscal, y que se le ofrezca la triple visión: la del contribuyente, la del Inspector de Hacienda, y la del asesor fiscal.

5. VALORACIÓN Y PRINCIPALES CONCLUSIONES

La valoración general que los profesores de la unidad docente hacemos de los cambios introducidos en los últimos años es, en general, muy positiva, pues éstos nos han permitido acercar aún más la asignatura a la práctica fiscal real, así como orientar nuestras actividades formativas a la consecución de una serie de competencias que serán muy útiles para nuestros estudiantes de cara a su futuro profesional. Además, en la medida en que los nuevos diseños de las asignaturas motivan más al alumno, éste se hace más partícipe en su proceso de aprendizaje, lo que se traduce en mejores resultados académicos. La valoración de los alumnos, reflejada en las encuestas realizadas en determinadas actividades y en la encuesta de satisfacción con la labor de los profesores, refrenda esta misma idea, máxime cuando se ha mantenido el nivel de exigencia de la unidad docente.

El hecho de que sean profesionales externos a la Universidad los que den su *feedback* a los estudiantes del trabajo realizado, como ocurrió en la *MasterClass* desarrollada con los alumnos de último curso, así como que los propios alumnos consideren que la formación que han recibido previamente en las dos asignaturas, está muy próxima a la realidad profesional a las que se tendrán que enfrentar, son sin duda dos aspectos muy positivos de la actividad realizada.

En este sentido entendemos que el hecho de que la introducción de los cambios no se haya realizado de forma brusca y repentina, sino que se haya producido de manera progresiva, ha sido también positiva.

Ahora bien, si bien son muchas las ventajas que se han obtenido, tal y como se refleja en la tabla 3, también debemos ser conscientes de que durante este proceso de cambio ha habido dificultades, y que todavía hoy hay cuestiones que mejorar. Así, por ejemplo, la readaptación de las asignaturas ha supuesto una carga de trabajo añadida para los profesores, al tener que diseñar e implementar nuevas actividades formativas y evaluativas. Este mayor esfuerzo se mantiene también durante el semestre en el que se imparten las asignaturas, en aras a conseguir que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno sea formativa y no meramente aditiva.

Tabla 3. Ventajas y dificultades para aplicar el diseño actual de las asignaturas del área de Economía Pública.

Ventajas	Dificultades
Común para ambas asignaturas	
Aproximación del aprendizaje del alumno a la realidad profesional	Mayor carga de trabajo para docentes y alumnos
Aprendizaje más dinámico y motivador para el alumno	Dificulta la obtención de calificaciones destacadas
Desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para el alumno como: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades de análisis y valoración crítica empleando argumentos técnicos • Búsqueda de información en Internet relacionada con las asignaturas • Trabajo en equipo con lo que implica de distribución del trabajo entre los integrantes del grupo (de acuerdo con capacidades y habilidades de cada uno de ellos) y resolución de conflictos • Expresión oral • Uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (programas generales y propios de las asignaturas) 	El alumno no está acostumbrado a trabajar realmente en equipo y a veces lo interpreta, bien como que todos deben hacer todo, o bien como que cada uno hace una parte para limitarse luego a unir todas ellas sin darle unidad
Facilita la autonomía de los alumnos tanto en su proceso de aprendizaje como en su futura actividad profesional	Al alumno le cuesta mucho valorar las implicaciones fiscales que se derivan de las diferentes decisiones adoptadas por los agentes económicos. Se siente más cómodo resolviendo mecánicamente liquidaciones impositivas
El alumno recibe un <i>feedback</i> del trabajo realizado por un externo/profesional (de la AEAT en 2º y de una empresa dedicada a la asesoría fiscal en 4º)	Solo un número reducido de alumnos matriculados en las asignaturas puede acceder a las actividades con la AEAT y la <i>MasterClass</i> Dificultad para aplicar este tipo de metodología activa en grupos grandes
Asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado I	
Disposición de un manual práctico para la asignatura adaptado al sistema de evaluación empleado	Ubicación de la materia en el Plan de Estudios
Asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado II	
Relación de la asignatura con otras del grado	Dificultad para una adecuada evaluación entre pares que permita una discriminación real de la calificación final entre los integrantes del grupo (el alumno no está acostumbrado a hacerla)
Al ser evaluado por sus compañeros, el alumno se esfuerza más en realizar bien su parte del trabajo; asume una mayor responsabilidad y una valoración más crítica también de su propio trabajo	

Fuente: Elaboración propia

El hecho de hacer a los alumnos que razonen para que, a partir de ahí, sean capaces de valorar, desde una perspectiva fiscal, diferentes alternativas, el enseñar a los estudiantes a trabajar realmente en grupo y a valorar de forma profesional el trabajo realizado por sus compañeros, tampoco está exento de dificultades. La evaluación entre pares, si bien creemos que resulta positiva, pues hace que el alumno se involucre más en su trabajo y se haga más responsable del mismo, al saber que será valorado por el resto de sus compañeros, resulta a veces complicada de implantar. El alumno no está acostumbrado a ella. Ésta es sin duda una de las cuestiones que tendrán que mejorarse de cara al futuro, de manera que sea capaz de reflejar el trabajo realmente realizado por cada uno y que esto tenga su reflejo en la calificación final de cada alumno.

En todo caso, en un mundo como el actual, en el que los cambios se producen a un ritmo vertiginoso, somos conscientes de que la actividad docente debe estar sometida a un proceso constante de reflexión, que permita ir adaptándose a las nuevas necesidades de la sociedad y a los nuevos requerimientos de un mercado laboral, cada más exigente. Eso sí, cualquier modificación que se introduzca debe ser objeto de una reflexión pausada y serena, que parta de la experiencia previa y que tenga como objetivo lograr la mejor formación de nuestros estudiantes.

ANEXO I

Tabla A.I.1. Rúbrica empleada por los profesores para valorar el taller de actualidad

Aspectos a Valorar	Correcto	Suficiente	Insuficiente
Búsqueda de información	Los alumnos han reforzado sustancialmente la información contenida en el documento base facilitado por el profesor	Los alumnos han buscado y ampliado la información contenida en el documento base facilitado por el profesor	Los alumnos no buscan información adicional sobre el tema del taller, limitándose a transmitir la que se recoge en el documento facilitado por el profesor
Conocimiento del tema analizado	Los alumnos reflejan en el vídeo que conocen bien el tema objeto de estudio	Los alumnos conocen parcialmente el tema objeto de estudio	El vídeo deja ver que los alumnos no conocen el tema objeto de estudio, o que no han profundizado suficientemente en el tema objeto de estudio
Valoración de los efectos económicos de las propuestas analizadas	Los alumnos hacen una valoración sólida y consistente de los efectos económicos derivados de las propuestas analizadas	Los alumnos valoran superficialmente los efectos económicos derivados de las propuestas analizadas	Los alumnos no valoran los efectos económicos derivados de las propuestas analizadas
Aportación personal	Los alumnos realizan una aportación personal, sólida y bien argumentada, al tema objeto de estudio	Los alumnos realizan una aportación personal al tema objeto de estudio, si bien débilmente argumentada	Los alumnos no realizan una aportación personal al tema objeto de estudio
Presentación de ideas del vídeo (1)	Las ideas son presentadas de forma estructurada y siguiendo una secuencia lógica	Parece existir un hilo conductor, aunque difuso, en las ideas presentadas en el vídeo	Las ideas son presentadas de forma confusa y deslavazada
Presentación de ideas del vídeo (2)	No incluye ni repite información irrelevante	Se repiten ideas e información irrelevante	Hay muchas repeticiones de información irrelevante
Corrección formal del vídeo	El texto incluido en el vídeo no tiene errores tipográficos ni ortográficos	El texto incluido en el vídeo tiene algunos errores tipográficos pero no ortográficos	El texto incluido en el vídeo tiene numerosos errores tipográficos y ortográficos
Forma de comunicación del vídeo	Los alumnos han empleado en el vídeo un vocabulario técnico. La forma de expresión es adecuada	El vocabulario y las expresiones empleadas por los alumnos en el vídeo no son técnicas, pero son correctas	El vocabulario y la forma de expresión utilizadas por los alumnos en el vídeo son coloquiales
La originalidad del vídeo entregado	El vídeo es muy original y creativo.	El vídeo es un poco original y creativo	El vídeo no es ni original ni creativo
Trabajo en equipo	Del vídeo se desprende que ha habido un buen trabajo de grupo	Del vídeo se desprende que ha habido cierto trabajo en equipo	Del vídeo se desprende que no ha habido trabajo de grupo

Fuente: Elaboración propia

Tabla A.I.2. Rúbrica para valorar el trabajo del resto de miembros del equipo

Aspectos a Valorar	Óptimo/Destacado	Satisfactorio/Suficiente	No satisfactorio/Insuficiente
Proactividad	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora	Pocas veces ofrece ideas para realizar el trabajo y/o para mejorarlo	Nunca ofrece ideas para desarrollar y/o mejorar el trabajo
Actitud (1)	Siempre se ha mostrado receptivo a las críticas y a las sugerencias de los otros miembros del equipo	En ocasiones se muestra receptivo a las críticas y a las sugerencias de los otros miembros del equipo	Muy pocas veces, o nunca, se ha mostrado receptivo a las críticas y a las sugerencias de los otros miembros del equipo
Actitud (2)	Fomenta el diálogo constructivo. Intenta recoger e integrar las opiniones de todos los miembros del equipo.	Sabe defender su punto de vista sin despreciar las opiniones de los otros.	No escucha las aportaciones de los otros miembros del equipo, las descalifica y quiere imponer su opinión.
Responsabilidad	Está siempre pendiente de la evolución del trabajo y del cumplimiento de los plazos de entrega	A veces se preocupa por cómo va el trabajo y si se están cumpliendo los plazos	Nunca está pendiente de cómo va el trabajo y siempre hay que recordarle los plazos de entrega
Acepta que los objetivos comunes son prioritarios	Acepta los objetivos del grupo e intenta movilizar y cohesionar al resto de miembros del equipo para conseguirlos	Una vez definidos los objetivos del grupo, no tiene problemas para asumirlos como propios	Sólo se preocupa de sus intereses particulares
Resolución de conflictos (1)	En situaciones de desacuerdo o conflicto está siempre abierto a otras opiniones y acepta sugerencias.	En situaciones de desacuerdo o conflicto pocas veces escucha otras opiniones y acepta sugerencias.	En situaciones de desacuerdo o conflicto no escucha otras opiniones ni acepta sugerencias.
Resolución de conflictos (2)	Suele proponer alternativas para buscar el consenso o la solución	A veces propone alternativas para buscar el consenso o la solución pero suele aceptar las de otros.	No propone alternativas para el consenso o la solución y muestra reticencias a aceptar las de otros.
Liderazgo	Toma la iniciativa cuando es necesario y organiza al equipo	No suele tomar la iniciativa, pero colabora para que el trabajo salga adelante	Nunca toma la iniciativa, se deja llevar y en ocasiones se muestra reticente y pone pegas
Asistencia	Asiste a más del 80% de las reuniones del grupo	Asiste entre el 50% y el 80% de las reuniones del grupo	Asiste como mucho al 50% de las reuniones del grupo
Puntualidad	Siempre es puntual en las reuniones de trabajo que se convocan	No siempre es puntual en las reuniones de trabajo que se convocan	Siempre, o casi siempre, llega tarde a las reuniones de trabajo que se convocan
Distribución de tareas	Acepta una distribución equitativa del trabajo teniendo en cuenta las fortalezas de cada miembro del equipo	Acepta una distribución equitativa del trabajo sin tener en cuenta las habilidades de los miembros del grupo	Muestra reticencias a una distribución equitativa del trabajo
Forma de trabajar	Siempre entrega su parte del trabajo a tiempo y se preocupa de que esté bien hecho	A veces se retrasa en la entrega de su parte del trabajo y no siempre trata de entregarlo de la mejor forma posible	Nunca entrega su parte del trabajo a tiempo y no pone mucho interés en hacerlo bien

Fuente: Elaboración propia

Notas

- ¹ Podemos encontrar una relación de diferentes definiciones de competencia en Castillo y Villalpando (2019).
- ² Los alumnos que cursan simultáneamente los grados de Derecho y ADE estudian ambas asignaturas en el cuarto año, al tiempo que están viendo Derecho Tributario.
- ³ La asignatura de segundo, Sistema Fiscal Español y Comparado I, la cursan 345 alumnos distribuidos en 11 grupos, mientras que el número total de alumnos matriculados en la asignatura de cuarto, Sistema Fiscal Español y Comparado II, es de 270 estudiantes repartidos en 7 grupos. Hay que destacar, no obstante, que para los alumnos que estudian ADE con Ingeniería de Sistemas de Información o con Farmacia, las clases se imparten, en ambos casos, en el Campus de Montepríncipe, en un grupo más reducido de en torno a 15 alumnos. Estos datos corresponden al curso 2019-2020.
- ⁴ El coordinador del grupo es un profesor que imparte clase en dicho grupo, y que se encarga de coordinar a los profesores que imparten docencia en el grupo con el fin de evitar sobrecargas de trabajo, solapamiento de actividades... Además, mantiene reuniones periódicas con los alumnos del grupo y con los profesores para canalizar así las inquietudes y propuestas de unos y otros.
- ⁵ Son muchos los trabajos que analizan los beneficios de la gamificación en el aprendizaje. Entre ellos se pueden citar Morales (2013), Oliva (2016) y Peñalva *et al* (2019).
- ⁶ El lector puede consultar algún ejemplo de los enunciados facilitados en la asignatura en el libro Mingorance *et al* (2020).
- ⁷ Las rúbricas resultan un instrumento muy útil para evaluar competencias, tal y como pone de manifiesto Blanco (2007).
- ⁸ La evaluación por pares suele incluir, no solo la calificación de los alumnos, sino también el *feedback* que los propios alumnos hacen del trabajo de sus compañeros, constituyendo así una evaluación no solo sumativa, sino también formativa, tal y como se recoge en Berg *et al* (2006), Topping (2009), o Li (2019).
- ⁹ El grupo de 25 alumnos que asiste a la actividad se divide en dos al llegar a la Delegación de Hacienda. Mientras un grupo tiene la sesión de *big data*, el otro tiene la de aduanas, intercambiándose los ponentes después. Cada charla consiste en una exposición de unos 15-20 minutos por parte del Inspector de Hacienda sobre el tema analizado, y a continuación se abre un coloquio en el que participan los estudiantes.
- ¹⁰ Este primer taller tuvo una duración de dos días. El primer día se trataron los temas de a) Inspección tributaria: Planes de inspección, procedimiento inspector y lucha contra el fraude fiscal b) Gestión tributaria: Portal de la Agencia Tributaria y actuaciones para favorecer el cumplimiento voluntario y c) Aduanas: actuaciones en el ámbito del control aduanero. El segundo día se trataron los siguientes aspectos, a) Tratamiento de la información con relevancia tributaria de los contribuyentes y utilización del *big data* en la gestión/inspección tributaria; b) Intercambio de información entre Administraciones Tributarias de diferentes países c) Tributación de grandes empresas y d) Las dificultades tributarias asociadas al gravamen del comercio electrónico.
- ¹¹ Estaba previsto que en el curso 2019-2020 el taller se realizase el 18 de marzo. No obstante, al decretarse el 15 de marzo el Estado de alarma, no quedó más remedio que anular su realización. Por este motivo los datos que se presentan corresponden al curso 2018-2019, y que son los que se utilizaron para diseñar el taller cuyo contenido es el que se ha comentado anteriormente.
- ¹² En este sentido cabe señalar, que en la actividad participaron alumnos de último curso, y que muchos de ellos han tenido ya alguna experiencia laboral a través de las prácticas que ofrece el departamento de Carreras Profesionales de la Universidad.
- ¹³ Este hecho puede estar causado porque el curso 2019-2020 fue el primero en el que se ajustó el calendario académico de la Universidad y los exámenes finales de convocatoria ordinaria se realizaron antes de las vacaciones de Navidad. Esto hizo que los alumnos, acostumbrados a disponer de las vacaciones para preparar las asignaturas, se viesen con poco tiempo y optasen por no presentarse.
- ¹⁴ En este sentido cabe señalar, que en la actividad participaron alumnos de último curso, y que muchos de ellos han tenido ya alguna experiencia laboral a través de las prácticas que ofrece el departamento de Carreras Profesionales de la Universidad.

REFERENCIAS

- Alfaro Tanco, J.A., Rodríguez Chacón, V. y Amorrortu, I. (2014). “Desarrollo de competencias y habilidades a través de proyectos basados en empresas reales: análisis en asignaturas de Dirección de Operaciones”, *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 5, pp. 19-31.
- Amo, E. y Jareño, F. (2011). “Self, peer and teacher assessment as active learning methods”, *Research Journal of International Studies*, 18, pp. 41-47.
- Barberán Lahuerta, M. A., Gómez de Menab, E., Rincón Pérez, M., Rodrigo Saucoa, F., Trueba Cortés, C. (2019). “Mejora de competencias profesionales en el ámbito de la fiscalidad para los alumnos del grado de Economía de la Universidad de Zaragoza: medición econométrica del impacto de un proyecto de innovación docente”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 25, pp. 35-58.
- Benzanilla, M.J., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, I., Menchaca, I., Guenaga, M. y Aguilar, E. (2014). “Propuesta de evaluación de competencias genéricas mediante un juego serio”, *New Approaches in Educational Research*, 3(1), pp. 44-54.
- Berg, I., Admiraal, W. y Pilot A. (2006). “Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), pp. 19-36.
- Blanco, A. (2007). “Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias”, pp. 171-188, en L. Prieto (ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, ICE Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bokyeong, K., Hyungsung, P. y Youngkyn, B. (2009). “Not just fun, but serious strategies: using meta-cognitive strategies in game-based learning”, *Computer and Education*, 5 (4), pp. 800-810.
- Castillo Sarabía, J. y Villalpando Cadena, P. (2019). “El papel de las competencias laborales en el ámbito educativo: una perspectiva de reflexión e importancia”, *Daena International Journal of Good Conscience*, 14(1), pp. 30-51.
- Carnell, B. (2015). “Aiming for autonomy: formative peer assessment in a final-year undergraduate course”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(8), pp. 1269-1283.
- Collazos, C.A. y Mendoza, J. (2006). “Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula”, *Educación y Educadores*, 9(2), pp. 61-76.
- Dejo Oricain, N. (2014). “Adquisición de competencias en el marco del aprendizaje cooperativo: valoración de los estudiantes”, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), pp 339-359.
- Delgado Rodríguez, M.J. (2017). “La evaluación por compañeros como actividad de aprendizaje activo en la asignatura de Hacienda Pública”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 20, pp. 1-18.

- Delgado Rodríguez, M.J., Martínez López, R. y Rodado Ruíz, M^a. C. (2019). “Diseños de entornos de aprendizaje activo basados en la gamificación: el juego Fiscal Re-Game”, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 24, pp. 19-36.
- Fatt, J.P.T. (1999). “It’s not what you say, it’s how you say it”, *Communication World*, 16 (6), pp. 37-40.
- García Alarcón, G. (2009). “El aprendizaje cooperativo como metodología para la enseñanza de la materia “Sistema fiscal español”, *Documentos del Instituto de Estudios Fiscales*, 30.
- Glyn, T., Martin, D. y Pleasants, K. (2011). “Using self and peer-assessment to enhance students’ future-learning in higher education”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8 (1), Article 5, pp. 1-19.
- Hassan, O., Fox, A. y Hannah, G. (2014). “Self- and peer-assessment: evidence from the accounting and finance discipline”, *Accounting Education*, 23 (3), pp. 225-243.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). “La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad”, *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231.
- Jarauta Borrasca, B. (2014). “El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica”, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), pp 281-302.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, (5^o edición), Ed. Pearson, Nueva York.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C.V., Guo, X. y Tywoniw, R. (2020). “Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 45 (2), pp. 193-211.
- Li, L. (2019). “Using game-based training to improve students’ assessment skills and intrinsic motivation in peer assessment”, *Innovations in Education and Teaching International*, 56 (4), pp. 423-433.
- Li, L. y Grion, V. (2019). “The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment”, *The All Ireland Journal of Higher Education*, 11 (2), pp.1- 17.
- López-Sidro López, A. (2011). “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario: Entre la innovación y la tradición”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, pp. 23-44.
- Magni, M., Paolino, C., Cappetta, R. y Proserpio, L. (2013). “Diving too Deep: how cognitive absorption and group learning behaviour affect individual learning”, *Academy of Management Learning and Education*, 12 (1), pp. 51-69.
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad, *Comunicar*, 23 (45), pp. 117-124.

- Martínez-Caro, E. y Cegarra-Navarro, J.G. (2013). “El desarrollo de competencias transversales mediante proyectos de emprendimiento en el marco de una asignatura de Dirección de Operaciones”, *Working Paper on Operations Management*, 3 (2), pp. 9-19.
- Mingorance Arnáiz, A.C., Barruso Castillo, B. y Gómez-Tembleque, M. (2020). *Fiscalidad en la práctica*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Moral Santaella, C.; Rodríguez Entrena, M.J. y Romero López, M^a A. (2009). “Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo”, pp. 193-208, en C. Moral Santaella y M^a. P. y Pérez García (coords.), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Morales Artero, J.J. (2013). “La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos”, 5º Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia, pp.1-15.
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, *Realidad y Reflexión*, 44, pp. 29-47.
- Papinezak, T., Young, L., Groves, M. y Haynes, M. (2007). “An analysis of peer, self, and tutor assessment in problem-based learning tutorials”, *Medical Teacher*, 29 (5), pp. 122-132.
- Peñalva, S., Aguaded, I. y Torres-Toukoumidis, A. (2019). “La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educocomunicativa”, *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10 (1), pp. 245-256.
- Rué, J. (1989). “El trabajo cooperativo por grupos”, *Cuadernos de Pedagogía*, 170, pp. 18-21.
- Sales, K. y Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: games design fundamentals*, Ed. MIT Press, Cambridge.
- Sridharan, B., Tai, J. y Boud, D. (2019). “Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement?”, *High Education*, 77, pp. 853-870.
- Suárez Arroyo, B. (2005). “La formación en competencias: un desafío para la educación superior del future” Disponible en web (<https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/foramcion-en-competencias.pdf>). Consulta realizada el 6 de enero de 2021.
- Topping, K. (2009). “Peer Assessment”, *Theory Into Practice*, 48 (1), pp. 20-27.
- Wanner, T. y Palmer, E. (2018). “Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43 (7), pp. 1032-1047.
- Yamarik, (2007). “Does cooperative learning improve student learning outcomes?”, *The Journal of economic Education*, 38 (3), pp. 259-277.

An evaluation system designed to train ADE students in tax practice

Abstract

This paper presents the teaching experience developed in the two subjects of the teaching unit of Public Economics, in the Degree in Business Administration and Management at the University of San Pablo CEU, specifically in International and Spanish Tax System I and II. The proposal was designed and implemented in a progressive and homogeneous way in both subjects. However, we took into account the students' previous knowledge and their personal maturity. The modifications introduced have sought to improve our students' learning, bringing them closer to professional practice, allowing them to acquire not only knowledge but also skills that they will need in their professional future. In this sense, the changes have been aimed at developing skills such as: the capacity for analysis, reasoning and synthesis, collaborative work (with peer assessment), oral expression, creativity and autonomous learning.

Experience shows that with the training activities proposed, students feel more motivated and committed to their own learning, which translates into an improvement in their academic results, as well as in the teaching quality of the unit's teachers.

Keywords: International and Spanish Tax System; active learning; cooperative (collaborative) learning; assessment; theory and professional practice relationship

JEL Codes: H00, A22