

**V Reunión de Economía Mundial (Sevilla 2003)**  
**Un método para la enseñanza práctica de las Organizaciones Económicas**  
**Internacionales**

Miguel Ángel Díaz Mier

Antonio M<sup>a</sup> Ávila Álvarez

Facultad de CC. EE. Y EE. Universidad de Alcalá

Las explicaciones de un aspecto interesante de la economía mundial (especialmente para la disciplina de Organización Económica Internacional, vigente en buena parte de los programas formativos de las facultades de Ciencias Económicas) plantean un conjunto de problemas de orden operativo que se dirigen a responder a una cuestión fundamental: ¿para qué nos sirve el contenido de la disciplina?.

Evidentemente, las experiencias que hemos ido acumulando a lo largo de una serie de años nos han proporcionado respuestas de distintos tipos y nos han permitido también desarrollar un conjunto de prácticas que intentan – en la medida de lo posible – facilitar a los alumnos asistentes (especialmente los de cursos superiores de licenciatura y a los que cursan “masters”) respuestas operativas, que completen la clásica visión de la necesidad en nuestros tiempos de conocer el entorno.

En ese orden hemos basado nuestra concepción de estas prácticas en una serie de lecturas previas sobre metodología de la formación, especialmente la de aquellos grupos de adultos que habrán de llevar a cabo tareas directivas, con vistas a capacitarles para realizar un conjunto de actividades. Igualmente hemos pretendido para la realización de las prácticas hacer uso de las experiencias personales que hemos ido acumulando en nuestra vida profesional, especialmente en los temas relacionados con la hoy Unión Europea y con el sistema GATT-OMC.

Esta comunicación se dividirá en dos partes. En la primera presentaremos el fundamento metodológico de las prácticas indicadas, basándonos en textos de autores especializados en formación, especialmente los que pueden encuadrarse en aquellos que, dentro de la organización empresarial, destacan por sus contribuciones a los conceptos formativos. En la

segunda presentaremos tres ejemplos de aplicación de estas prácticas, refiriéndolas concretamente en dos casos a ejemplos extraídos de la Organización Mundial de Comercio. (Un primer caso se refiere a la aplicación del mecanismo de examen de las políticas comerciales y el segundo al sistema de solución de diferencias. Uno y otro los analizan desde una perspectiva fundamentalmente económica, aunque somos conscientes de que también podrían aplicarse a los alumnos adelantados desde una visión interdisciplinar. El tercer ejemplo se centra en la U.E. y en concreto en alguna forma de obtener una ayuda comunitaria (otros ejemplos que hemos utilizado se refieren a ayuda al desarrollo, a política regional, etc). Evidentemente, el método puede ser de aplicación a instituciones como el Banco Mundial y los Bancos regionales de desarrollo, ciertos aspectos del FMI, etc.

Naturalmente el mayor o menor aprovechamiento de las prácticas está en relación con los objetivos concretos de formación que puedan diseñarse para cada grupo. Pensamos que sus destinatarios naturales – alumnos de la licenciatura en Economía – desarrollarán profesionalmente puestos de trabajo diferentes a los que cursen la licenciatura en Empresariales, etc. A estos últimos pueden interesarle, además del análisis de entorno, ciertos aspectos de procedimiento. En efecto, muchas veces las formas de trabajos de las grandes organizaciones (por ejemplo, las multinacionales) recuerdan las de las instituciones internacionales, las reuniones de Congresos internacionales, etc. Sin duda, como punto de partida la práctica debe adaptarse al público objetivo en una pluralidad de detalles.

Pensamos al exponer estas ideas generales que, en general, hemos encontrado unos grupos de alumnos tradicionalmente pasivos. Estimularles al desarrollo de sus capacidades – especialmente las de exposición oral, así como la discusión operativa, la negociación, etc. – nos ha parecido una obligación complementaria de la formación impartida por esa institución a la que lealmente intentamos servir, que es la Universidad española. Y, por ello, al exponerlas públicamente además de las evaluaciones a que pueden estar sometidas estas experiencias por parte de quienes las han experimentado, nos gustaría contar con las reflexiones de los asistentes a esta reunión de la Sociedad de Economía Mundial.

Una última advertencia preliminar. La utilización de los actuales sistemas informáticos permite obtener la documentación necesaria con facilidad muy superior a la encontrada para las primeras utilizaciones del sistema quince años atrás. Evidentemente, tras la conferencia de Seattle se ha producido por parte de las instituciones internacionales una reocupación por

mostrar una mayor transparencia, que permite dispongamos hoy de documentos de todo tipo (excepto lógicamente los confidenciales) que las mismas producen.

## **1.- LOS FUNDAMENTOS**

El análisis de buen número de textos destinados a la formación de profesionales, a nivel universitario, nos ha facilitado un conjunto de instrumentos para la reflexión inicial y evidentemente para su adaptación a nuestro caso.

J.P. Grappin (“Clés pour la formation”, Ed. D’organisation) ha confeccionado un cuadro con las cuestiones fundamentales que deben responderse en este terreno.

### **Cuadro 1. Cuestiones previas para los proyectos de formación**

- 1.- QUÉ OBJETIVOS
- 2.- QUÉ PÚBLICOS; QUÉ AUDITORIOS
- 3.- QUÉ DURACIÓN; QUÉ HORARIO; QUÉ FRECUENCIA; QUÉ ESCALONAMIENTO
- 4.- QUÉ LUGARES; QUÉ LOCALES; QUÉ CONDICIONES MATERIALES
- 5.- QUÉ CONTENIDOS; QUÉ PROGRAMAS; QUÉ SECUENCIAS
- 6.- QUÉ CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA
- 7.- QUÉ INTERVINIENTES; QUÉ CALIDADES; CÓMO ENCONTRAR EL PÁJARO RARO;  
A QUÉ PRECIO
- 8.- QUÉ MÉTODOS PEDAGÓGICOS
- 9.- QUÉ MEDIOS PEDAGÓGICOS
- 10.-QUÉ SOPORTES ESCRITOS
- 11.-QUÉ RELACIONES CON EL MEDIO Y CON LA EMPRESA
- 12.-QUÉ EVALUACIONES DE LOS ALUMNOS; QUÉ EVALUACIONES DE LAS  
ENSEÑANZAS

Por su claridad nos ha parecido una buena síntesis de los aspectos que se consideran en el proceso formativo. Evidentemente las respuestas a todas estas cuestiones habrán de ser establecidas de una forma casuística pero nos interesan las que se dan a algunas cuestiones generales entre las señaladas.

a) Con M. Barlow (“Formuler et évaluer ses objectifs en formation”) distinguimos los siguientes conceptos respecto a la primera y fundamental de las cuestiones indicadas (los objetivos)

Conceptos	Para quién	Qué se propone	En qué circunstancias
Finalidad			
Objetivo pedagógico			
Descripción			
Objetivo general			
Objetivo específico u operativo			

Se entiende por finalidad una afirmación de principios, a través de la cual una sociedad o un grupo social identifica y hace circular sus valores. Proporciona las líneas directrices de un sistema educativo. Por objetivo pedagógico se define aquel enunciado que señala de manera más o menos general las intenciones perseguidas por una institución, un grupo o un individuo a través de una acción determinada de formación (por ejemplo, el programa para un año académico, o para una hora de actividad, etc.)

Cabe decir con Hameline (“Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue”) que “las finalidades se sitúan en el orden del deseo mientras que los objetivos comportan elementos de análisis de las necesidades y tareas” y se limitan a un momento de tiempo y a una población determinados. Las finalidades se imponen a todos e implican valores mientras que los objetivos son operativos.

La descripción del curso es una presentación resumida del contenido de un curso, presentando de forma abstracta el enunciado de los saberes que serán examinados. La descripción se refiere a lo que se ha dicho anteriormente y no a lo que se va a hacer. Por su parte, el objetivo general sería “un enunciado de intencionalidad pedagógica que describe en términos de capacidad del alumno el resultado de una secuencia de aprendizaje”. Ha de señalarse esta característica de estar centrado en el alumno, indicándole lo que sabrá o sabrá hacer por medio de lo que aprenda. En cuanto a los conceptos de objetivos estos se refieren al resultado que se pretende alcanzar y puede denominarse final o terminal, distinguiendo si es general o específico.

El término que con más frecuencia empleamos para nuestras prácticas es el de “objetivo específico u operativo”, que no ha de olvidarse está en relación con los conceptos anteriores. Se le describe como el resultado de la descomposición del objetivo general (en nuestro caso, podría ser la capacitación del alumno para entender el funcionamiento de las instituciones económicas multilaterales) en una serie de enunciados (por ejemplo, el sistema de ayudas de la U.E. o los sistemas de solución de diferencias o el examen de políticas comerciales del GATT-OMC). Deben reunir - en la opinión del citado Barlow, cuatro características: i) una descripción inequívoca de la actividad del alumno; ii) expresada en términos de comportamientos observables; iii) precisando sus condiciones de aparición y el nivel de exigencia; iv) precisando igualmente los criterios que evalúen el resultado.

Sin entrar en la interesante discusión entre objetivos generales, objetivos pedagógicos o finalidades, más propia de una exposición de un proyecto docente, nos centraremos en la formulación de los objetivos específicos y operativos. Cabe distinguir a este respecto la información, que puede presentar a las instituciones como instrumentos que desarrollan principios generales (recordemos el de cooperación internacional) y la formación que permite llegar a un conocimiento operativo de las mismas.

Definidos los objetivos, nuestra siguiente preocupación ha sido la de encontrar métodos y medios pedagógicos que permitiesen lograr aquellos (puntos 8 y 9 del planteamiento general). Tras los primeros ensayos nos hemos inclinado por la utilización del “role-playing” (en francés “jeux de rôles”) que describimos a continuación.

## **2.- LA TÉCNICA EMPLEADA**

Como ha señalado J.E. Eittington (“The Winning Trainer”, The Gulf Pub Company) los juegos de roles constituyen “una de las técnicas principales de que dispone el formador para suscitar la participación, la implicación y el aprendizaje” puesto que permite al alumno asistente vivir, desempeñando en ellas un papel, situaciones reales dentro de un entorno protegido y sin riesgo. Señala el autor que “es en efecto menos peligroso y más razonable cometer errores en tanto que el destinatario se encuentra en una situación de formación que en el puesto de trabajo u otros entornos sociales”.

De una forma simplificada, pueden señalarse como ventajas del sistema las siguientes:

- a) Presentar a los participantes una información. Por ejemplo, en un juego de empresas los participantes pueden desempeñar papeles diversos (directivo, contable, etc.). En nuestro caso actúan como miembros de delegaciones de distintos países, como funcionarios de una secretaría técnica, etc. y lógicamente también como presidentes (“chairman”) de las reuniones, como responsables de actas, etc.
- b) Aprender ciertos principios y técnicas, especialmente en materia de procedimiento, pero también respecto a las tradicionales negociaciones informales. (Sería, sin duda, deseable que los participantes hubiesen tenido alguna idea previa sobre negociaciones, pero evidentemente en la Universidad española esto no figura como disciplina en nuestras licenciaturas).
- c) Modificación de las actitudes. En el caso de juegos de empresas se ha señalado que la técnica sirve para modificar ciertos prejuicios de los participantes respecto a extranjeros, personas de otras culturas, etc. En nuestra experiencia los participantes pueden llegar (puesto que representan generalmente países distintos del propio) a evaluar los intereses de las naciones que desempeñan, las formas de alcanzar objetivos, etc.
- d) Adquisición de competencias operativas. Desde nuestro punto de vista, los alumnos (especialmente los españoles) aprenden a realizar exposiciones orales, técnicas de negociación, responsabilidades respecto a las documentaciones, valoración de las informaciones, etc. De hecho, en un orden operativo una de las grandes deficiencias que se han intentado solucionar en las etapas de presidencia española de los órganos comunitarios ha sido precisamente la de proporcionar expertos en el lenguaje y en las prácticas de funcionamiento de la CEE.
- e) Poner a prueba la eficacia de los métodos enseñados, sin pagar el coste de la realidad. Aunque realmente las experiencias que hemos tenido indican que sería preciso disponer de un número mayor de horas para conseguir mayor eficacia y en este sentido contrastar las experiencias que toda persona ha adquirido haciéndole “rotar” por distintos papeles y complementar las adquiridas con mayor número de sesiones críticas (seminarios, etc.), pensamos que la característica señalada es asociable al método.
- f) Revelar la actitud de los participantes respecto a un problema, etc., pudiendo beneficiarse de las críticas recibidas de los demás colegas. Aunque ciertamente la

misión de nuestras prácticas no tiene la finalidad que se persigue en otras instituciones (pensamos que no es misión de la Universidad corregir problemas psicológicos de los alumnos, por ejemplo) sí resulta positivo iniciar a los alumnos a recibir y tolerar críticas.

- g) Se ha señalado que el role-playing puede servir como un espejo para que los participantes perciban la forma en que los otros los consideran. Esta característica, sin embargo, no se da en su plenitud en nuestras experiencias en las que los participantes actúan como representantes de intereses concretos (un país, una organización, etc.) y en definitiva sólo de forma indirecta se manifiestan personalmente.
- h) Modificar comportamientos. Igualmente los especialistas han puesto de manifiesto que se pueden conseguir efectos de interés para la vida personal (escuchar a los demás, introducir elementos de empatía, etc.) Claro está que no podemos pretender conseguir esto.
- i) Finalmente, el método permite la preparación realista de las personas para el desarrollo de funciones profesionales futuras. Aunque ciertamente el número de personas que piensan ejercer su actividad en funciones públicas (nacionales o internacionales) tiende a disminuir entre nuestros alumnos, existen otros aspectos importantes como es la valoración de entornos, etc. que sí pueden irse adquiriendo.

La literatura ha desarrollado diversas formas de juegos como los informales, los espontáneos, los denominados de tipo demostrativo (piezas teatrales o representaciones de situaciones personales), los juegos de roles múltiples, así como los que los especialistas en formación han definido como situaciones con un grado de amenaza. Nos ha interesado de forma especial para las prácticas el llamado “juego de roles” con grupos de la composición y dimensión que pueden tener los cursos superiores de la licenciatura.

Describimos a continuación un esquema de su funcionamiento:

- 1) Ha de seleccionarse un tema que interese al grupo inicial (los alumnos voluntarios de últimos cursos de licenciatura). Creemos que los ejemplos que incluimos más tarde responden a esta característica
- 2) Habrá de dividirse el grupo en varios subgrupos. En líneas generales pensamos que se precisa un número mínimo (20 personas). Con ellas se forman en el caso de la OMC cuatro delegaciones de cuatro personas cada una (o seis de tres) que representan

respectivamente a las principales potencias comerciales y a dos países en desarrollo. Los restantes miembros desempeñarán papeles de presidencia y de secretaría.

- 3) Ha de tenerse un cuidado especial en la distribución de tareas a cada persona. En líneas generales, en nuestras experiencias solemos proponer señalar como presidente a personas que muestren algún signo de timidez y como componentes de las delegaciones de países a personas que no sean nacionales de los mismos.
- 4) Se proporcionan a todos los participantes unas instrucciones comunes para el desarrollo del juego. Especialmente han de señalarse las que se refieren a los procedimientos a mantener en la reunión (tratamiento de usted, etc.)
- 5) En líneas generales se proporciona a los participantes las principales vías para conseguir informaciones. Debe hacerse notar de forma especial que pretendemos que los alumnos del subgrupo lleguen a preparar informes económicos. Por ello las informaciones que proporcionamos (y las que los alumnos pueden ampliar) no quedan limitadas a las que ofrecen las secretarías de cada institución. Por ejemplo, el grupo que haya de actuar como delegación de Estados Unidos ha de completar su visión del país (en su política comercial, por ejemplo) partiendo de los estudios de la secretaría de la OMC, pero contando con otros diversos estudios que habrán de conseguir. En efecto, en la presentación escrita, previa a las sesiones orales, que cada grupo realiza debe proporcionar una relación de sus fuentes de conocimiento.
- 6) El trabajo se dirige a mantener una sesión lo más parecida posible a las que tienen lugar en la realidad de las instituciones. En ese orden, cada grupo ha de preparar una exposición oral y una escrita (que no debe coincidir con la anterior) que se reparte a todos los demás grupos (como ocurre en la realidad con todos los documentos de la institución) con tiempo suficiente para organizar los debates.
- 7) Evidentemente, lo que se pretende es que se plantee un debate, regido por las normas de procedimiento señaladas, en el que se exponen las visiones de los defensores de la posición de un grupo, los argumentos contrarios de los otros grupos en orden a presentar un informe final (elaborado por presidencia y secretaria).
- 8) La sesión de debate consta de las exposiciones de las posiciones de cada grupo (favorables y en contra), del resumen de la presidencia y del compromiso de redacción de un acta. Es claro que han de señalarse en este ejercicio períodos de tiempo a los distintos grupos (unos 25-30 minutos para el grupo expositor inicial; hasta 5 para los países replicantes y tras un descanso mínimo, otros minutos para la dúplica).



- 9) En caso de que se disponga de más tiempo (en los cursos “master” se suele dedicar una jornada completa al ejercicio mientras que en los cursos de licenciatura la experiencia demuestra que no resulta atractivo pasar de tres semanas con sesiones de dos horas) resulta de interés realizar un análisis comparativo de las actuaciones de los distintos grupos.

Los participantes en estas sesiones pasan después a una fase de evaluación (mediante cuestionarios, etc.) en la que han de presentar en primer lugar la de las enseñanzas que han obtenido. Desde un punto de vista general participamos de la idea de que “el role-playing es un medio dinámico para desarrollar las competencias” que permite a los participantes practicar sus competencias. En la esfera que hemos señalado, evidentemente nos ha permitido ofrecer a diversos grupos de alumnos experiencias que no se encuentran con frecuencia en la formación universitaria.

También nos hemos encontrado en el estudio de la literatura sobre estas cuestiones con técnicas similares a las del “role-playing”, que han permitido hayamos intentado perfeccionar expuesta. Las resumimos con las palabras de Eitington.

- i) “Las experiencias estructurales, sean en forma de juegos, de simulaciones, de juegos-simulaciones, de ejercicios, etc. constituyen una forma para los participantes de aprender por medio de la experiencia, es decir para aprender actuando y no escuchando, observando o leyendo.
- ii) Todos los instrumentos de formación antes señalados se caracterizan por su flexibilidad, pudiendo ser empleados en diversos momentos de un curso o de un programa.
- iii) Los juegos, las simulaciones y los ejercicios pueden ser creados por el formador. Puede este aprender a hacerlo estudiando lo que otros han creado y prestando atención a algunos principios de concepción.
- iv) Dado que un elemento clave del juego es la competencia, se puede muchas veces transformar un ejercicio en juego introduciendo en él un elemento de competencia.
- v) Los juegos permiten aprender por medio de la acción, el realismo, la motivación, el aprendizaje colectivo (aprendizaje intenso en un plazo corto) y la experiencia centrada en el participante antes que en el formador, en la novedad y en la diversión.

- vi) Para crear un juego es preciso tener una cierta costumbre general de los juegos en tanto estos son instrumentos de formación, fijar objetivos precisos de aprendizaje, seleccionar una forma de juego, redactar instrucciones escritas precisas para los participantes y los observadores, decidir límites de tiempo, crear un sistema de evaluación (a él nos referiremos como último punto) y prever que se lleve a cabo al finalizar el juego una sesión de análisis y discusión”.

La definición de los objetivos operativos suele ser paralela al tipo de sistema evaluatorio (normalmente tests) que será utilizada en el método. No podemos en aras de la brevedad sino realizar una síntesis de los distintos modelos de evaluación que hemos considerado antes de llegar a lo que hoy empleamos.

La evaluación ha de definir en primer lugar los aspectos que han de considerarse. Así tenemos:

- a) el aprovechamiento y utilización de las fuentes de información que cada grupo haya utilizado. Nos parece importante que un futuro economista conozca los medios que le permitan la aplicación de las técnicas de que dispone en su formación.

Evidentemente esta evaluación se realiza sobre el material escrito proporcionado por cada grupo y, en principio es la misma para cada componente del grupo.

- b) calidad de la exposición oral en los aspectos técnicos y de conocimiento de los temas tratados. Ello se valora mediante la observación de la pertinencia de las preguntas formuladas y las respuestas en los turnos de réplica a los que aludimos anteriormente.
- c) Evidentemente, la cuestión más compleja de la evaluación es la diferenciación entre los miembros de cada grupo. Para ello no hemos encontrado otro sistema que la entrevista con los miembros de cada grupo, en la que intentamos perfilar el trabajo y el mérito del mismo que ha realizado cada uno de sus miembros. En el ejemplo anteriormente usado, el grupo que representa a Estados Unidos ha podido dividir su intervención en varias partes (lo que, en la realidad, realizan los expertos). Se trataría así de atribuir una mejor valoración a las que parecen mejor ajustadas.

Intentamos evitar, en definitiva, que en los grupos (por ello no deben sobrepasar una cifra de cuatro componentes) se produzcan situaciones de “free-riders”, que aprovechen los trabajos de los demás componentes y que, conociendo por las

instrucciones recibidas que la calificación se realiza de forma global (al grupo), puedan ser valorados positivamente sin haber realizado ningún tipo de trabajo.

- d) Por otro lado, intentamos seriamente establecer una valoración por parte de los componentes de otros grupos así como conseguir sistemas de autoevaluación en diversos momentos del proceso.

En todo caso, no podemos olvidar que el núcleo “duro” de la calificación de las asignaturas que impartimos se encuentra en los exámenes finales (y tampoco la existencia de un alto número de alumnos que trabaja y que en consecuencia no asisten a las sesiones descritas). Hemos barajado diferentes fórmulas: conceder un porcentaje de puntuación a los mejores trabajos (por ejemplo hasta un 25% de la nota final en las licenciaturas siendo naturalmente la cuestión de naturaleza muy distinta a los “masters”). La experiencia nos lleva a señalar hoy que este sistema ha de tener una condición previa como es que el alumno haya obtenido una calificación mínima en la parte “teórica” de la asignatura (por ejemplo, para el curso 2002-3, hemos previsto que el interesado debe obtener una calificación mínima de 3,5 sobre 10 para que entonces juegue a su favor la puntuación de prácticas). Sin duda, los sistemas que pueden utilizarse tienen aspectos positivos y negativos.

### **3.- ALGUNAS EXPERIENCIAS**

Como hemos manifestado en el anterior epígrafe hemos utilizado este tipo de enseñanzas aplicándolas a diferentes situaciones reales que seguidamente resumimos; indicando las que utilizamos con más frecuencia.

- a) El sistema de examen de políticas comerciales de la OMC.

La práctica que se realiza en torno al mismo cumple las características y condiciones que se han desarrollado en el epígrafe anterior, por lo que nos dedicamos a describir ahora algunos puntos fundamentales complementarios.

Como experiencia profesional tuvimos ocasión de conocer los inicios y desarrollo del sistema inicialmente concebido en el GATT para examinar las políticas comerciales de los países, el cual ha encontrado su perfeccionamiento tras la ronda Uruguay.

En la actualidad el método proporciona documentos que se refieren a cada país, si bien se dispone de ellos en períodos distintos. Así, cada dos años debe llevarse a cabo el examen de las naciones que tienen un mayor grado de participación en el comercio mundial (Estados Unidos, la U.E., Japón y Canadá). Cada cuatro el de las doce siguientes y, por último, cada seis el de los restantes países. Ello hace que dispongamos muy especialmente de estudios actualizados referentes a los cuatro países citados, y también de otros relativos a países de interés para nuestros propósitos, si bien lógicamente el mayor espacio de tiempo hace que muchas veces los análisis no tengan la frescura de los relativos a los cuatro indicados.

A efectos de estudio de cada país los documentos disponibles son los siguientes:

1. Informes (relativos a su política comercial) efectuados por la Administración del propio país. Debe indicarse que los mismos son de especial interés a efectos de conocer los propósitos, las dificultades y el grado de cumplimiento con las obligaciones que impone el sistema GATT-OMC
2. El estudio realizado por la Secretaría de la OMC. Esta utiliza una variedad de informaciones, caracterizándose también por la utilización de un lenguaje aséptico que obliga a realizar al profesor dentro de la sesión explicativa una valoración y una explicación específicas del mismo.
3. Conocidos ambos estudios, en la actualidad los miembros de la OMC que lo desean formulan por escrito una serie de cuestiones al país que se está examinando, solicitando informaciones sobre puntos específicos. Debe señalarse que estas cuestiones proporcionan una pista clara sobre las cuestiones que preocupan realmente a los otros países.
4. Se proporcionan también por escrito respuestas a las cuestiones planteadas, lo que permite indicar el grado de cumplimiento con el sistema y de compromiso del país objeto de examen. En nuestras primeras experiencias no podríamos utilizar ni las cuestiones ni las respuestas, pero al estar hoy presentes en Internet no tiene sentido que no sean utilizadas.
5. Finalmente, se dispone del acta de la sesión formal, cuyo desarrollo se ha venido modificando. Hoy existen dos ponentes, pertenecientes a países neutrales, que se encargan en nombre de todos los países de formular observaciones a la exposición oral que realiza el país examinado.

Al lado de estos documentos oficiales – de los cuales se puede disponer libremente en Internet – nuestro propósito es que los alumnos realicen un proceso de identificación con el país que representan y especialmente de sus problemas económicos. A tal efecto ha de indicarse que el formato de los informes anteriormente descritos suele ser similar, comenzando por la exposición de los instrumentos de política comercial, divididos por su alcance multilateral o bilateral, y precedidos por una información de carácter económico general. Es especialmente sobre esta información general sobre la que los componentes de los grupos de prácticas deben ampliar sus fuentes.

En la organización de las prácticas, en estos momentos se habrán ya distribuido las instrucciones por las que se regirá la sesión de trabajo así como un cronograma de la sesión. A título de ejemplo facilitamos el que corresponde a un día completo (utilizada, como hemos dicho, especialmente en los Masters. En cursos de licenciatura, ha de dividirse en tres sesiones de dos horas).

- 9.30h - exposición país desarrollado A
- 10.00h - debate y réplica
- 11.00h - exposición país en desarrollo B
- 11.30h - debate y réplica
- 12.30h - exposición país desarrollado C
- 13.00h - debate y réplica
  
- 15.30h - exposición país en desarrollo D
- 16.00h - debate y réplica
- 17.00h - exposición país desarrollado E
- 17.30h - debate y réplica
- 18.30h - exposición país en desarrollo F
- 19.00h - debate y réplica
- 19.30h - cierre de la sesión

Lógicamente, el desarrollo de la reunión respecto al cumplimiento de los horarios y las reglas de procedimiento se encomienda a los cuidados del presidente de la misma. El profesor solamente ha de intervenir al final de las exposiciones, debates y réplicas para subrayar los puntos que considere más notables.

Como quedó dicho anteriormente, una vez constituidos los equipos estos tienen un doble compromiso:

- presentar con un plazo suficiente antes del inicio de la sesión un informe escrito (que suele ser un resumen de la exposición oral) en el que se detalla la bibliografía utilizada y que permite en definitiva a los demás grupos un conocimiento mínimo. (En el procedimiento real los países disponen por adelantado de los informes sobre el país objeto de examen elaborados por la Secretaría de la OMC y del propio país).
- realizar la exposición oral, distribuyendo entre los miembros las materias y funciones (portavoz, experto en los sectores, etc.).

Cabe, por último, añadir algunas precisiones respecto a la evaluación. Como queda dicho, el profesor se reúne con cada uno de los grupos después de su exposición oral y ello en orden a determinar las diferencias entre los componentes tras haber sido calificado el grupo con las tradicionales puntuaciones de 0 a 10, no haciéndose públicas las evaluaciones hasta que hayan intervenido todos los grupos.

Se ha intentado que la evaluación sea lo más amplia posible, mediante la participación en la misma de los grupos “contrincantes” al expositor. No hemos tenido en esta experiencia ningún resultado positivo.

Queda finalmente por indicar que las mayores dificultades que hemos encontrado en la realización de este ejercicio son de dos órdenes: En primer lugar, se requiere una coordinación con las clases tradicionales. Especialmente las explicaciones sobre el sistema GATT-OMC han de haber sido desarrolladas con suficiente antelación para permitir un conocimiento mínimo del lenguaje utilizado. En segundo lugar, el número de alumnos. El sistema funciona – en nuestra opinión – razonablemente bien cuando está dirigido a grupos como máximo de 30 alumnos. En las condiciones de cien alumnos por curso la práctica ha de subrayar su carácter de voluntariedad. En esos casos, hemos optado por dividir la clase en varios grupos (que desarrollarán las sesiones en tres tandas).

b) El sistema de solución de diferencias de la OMC-GATT.

Prácticamente las observaciones que cabe hacer al respecto son similares a las anteriores. Cabe reseñar que, en este caso, las dificultades por encontrar casos de aplicación operativa para alumnos de Economía radican mucho más en que las cuestiones que se debaten en el sistema de solución de litigios tienen una serie de aspectos de índole jurídica que no permiten la utilización de todos los contenciosos. Sin embargo, en buen número de ellos hay temas en que lo económico (valoración de perjuicios, visión general del cumplimiento en los principios del sistema) tiene una gran importancia.

En la actualidad, las páginas Internet de la OMC permiten obtener una información clara sobre las cuestiones litigiosas que se debaten en la OMC. A efectos de elección pueden encontrarse en su enumeración una amplia gama de temas en que los aspectos económicos tienen una consideración especial.

Naturalmente la aplicación de estos casos requiere una organización similar a la que se ha utilizado para el examen de las políticas comerciales. Se exigirá la constitución de representantes de delegaciones nacionales, si bien en estos temas su papel es menos activo y sobre todo es primordial la selección de los miembros (3 ó 5) que habrán de formar el panel.

Precisamente estas limitaciones numéricas nos han aconsejado no utilizar estos casos sino en niveles muy avanzados de estudio, esto es en los masters en que participamos, no pudiendo en consecuencia indicar cual sería su resultado en la licenciatura. Claro es que consideramos inicialmente que la escenificación permitiría a los alumnos conocer mejor el significado del mecanismo de solución de litigios de la OMC.

c) Solicitudes de ayuda a la U.E.

Las experiencias que se realizan con muchas de las ayudas que presta la Unión Europea permiten cumplir una serie de objetivos: a) el aprendizaje del complejo entramado institucional del mundo europeo; b) el acceso a gran cantidad de documentos generados por el sistema comunitario. (El servidor [europa.eu.int](http://europa.eu.int) es el punto inicial de arranque); c) el manejo de instrumentos económicos (presentación de proyectos con los estudios iniciales requeridos) y de regulación (la documentación requerida para cada caso específico).

La organización de la práctica se realiza a dos niveles: Por un lado, se forman grupos que han de desarrollar un proyecto que será presentado por una institución (un ayuntamiento, una empresa, etc.) a los órganos pertinentes de la Unión Europea. Por otro, la discusión dentro de un órgano comunitario (un Comité) sobre la posibilidad de conceder o no la ayuda financiera y en la cuantía solicitada al proyecto presentado.

En un orden operativo, cada grupo debe buscar en la documentación que generan los órganos comunitarios el tipo de ayuda que mejor se ajuste al objetivo específico de cada uno. A modo de ejemplo, los alumnos de cursos pasados han desarrollado proyectos (lógicamente en sus grandes líneas) sobre construcción de parques deportivos, desarrollo de actividades empresariales., hotelería rural e incluso construcción de aeropuerto. En cuanto a ayuda al desarrollo se refiere, hemos asistido a la presentación de casos radicados en África, Asia y América. En general, hemos visto que este tipo de trabajo despierta interés en los alumnos.

Junto a los trabajos de preparación de cada grupo, que deben plasmarse en un documento en que se valora el índice y algunos de los trabajos técnicos (viabilidad medioambiental, social, económica, etc. como ejemplo), se organiza una sesión en que están presentes los grupos (que ahora desempeñan el papel de países miembros) y en los que se expone el proyecto elaborado por cada uno. Generalmente los proyectos se refieren a problemas españoles por lo que el examen de cinco o seis de ellos en una sesión no correspondería realmente a lo que puede ocurrir en la vida de la institución, esto es, la defensa del proyecto de un país ante los demás países miembros. Al final, todos los grupos han de valorar positiva o negativamente los informes de cada uno de los presentes y distribuir entre los mismos el presupuesto de que disponga la actividad (ayudas regionales de diversos tipos, etc.).

Las tareas del profesor son en este caso las de participación en el debate, orientación de la búsqueda del instrumento comunitario y, por último, la corrección de los “documentos” que se presentan. La valoración, como en casos anteriores, integra el juicio sobre la exposición oral y el documento escrito que cada grupo haya presentado.

En la realidad, las disciplinas relacionadas con la Unión Europea se desarrollan en un cuatrimestre, lo que permite la realización de estas prácticas a lo largo del mismo. No coinciden – al menos en la Universidad de Alcalá – con explicaciones sobre OMC, FMI, etc. Esto se traduce en la posibilidad de distinguir entre “prácticas U.E.” y “prácticas de otras



instituciones internacionales” y estimular en ambas la participación activa de los alumnos, su iniciación a exposiciones orales de contenido profesional y al trabajo en equipo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, M. (2001, 8ª ed.): "Human Resource Management", Kogan Page.
- BARLOW, M. (1990): "Formuler et évaluer ses objectifs en formation". Collection "L'Essentiel, Lyon.
- DUTRENIT, G. (2000): "Learning and Knowledge Management in the Firm", Edward Elgar.
- EITINGTON, J.E. (1990): "The Winning Trainer", Gulf Pub. Company.
- GRAPPIN, J.P. (1987): "Clés pour la formation", ED. D'organisation.
- HAMELINE, D. (1990): "Les objectifs pédagogiques en formation initiaux et en formation continue", Paris E.S.F.
- HOSKING, D.M. y BOUWEN, R. (2000): "Organizational Learning", Routledge.
- LANDSHEERE, V. (1975): "Définir les objectifs de l'éducation", PUF Paris.
- LANGELIER, M (2001): "Mood Management", Corwin Press.
- LE BOTERF, G. (1989): "Comment investir en formation", ED. D'organisation
- LIGHT, G. y COX, R. (2001): "Learning and Teaching in Higher Education", Sage.
- MC CORMICK, R. y PAECHTER, C. (1998): "Learning and Knowledge", Sage.
- MOON, B. y MURPHY, P. (1998): "Curriculum in Context", Sage.
- POCZTAR, J. (1980): "La définition des objectifs pédagogiques: bases composantes et références de ces techniques", Paris E.S.F.
- RAINBIRD, H.; FULLER, A. y MUNRO, A. (2003): "Work Pplace Learning in Context", Routledge.
- ROSSI, P. y FREEMAN, H. (1993, 5ª ed.): "Evaluation: A Systematic Approach".
- SHADISH, W; COOK, Th. y LEVITON, L. (1991): "Foundations of Program Evaluation", Sage.
- VANDEVELDE, L. (1975): "Peut-on préciser les objectifs en education?", Ed. Nathan
- WTO: Página de Internet [www.wto.org](http://www.wto.org)