

REJIE

REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE DERECHO
Universidad de Málaga

Nº12
Junio 2015

Presentación al núm.12.

ISABEL GONZÁLEZ RÍOS

La perspectiva de género en las investigaciones y la docencia del Derecho Internacional Público.

CAROLINA JIMÉNEZ SÁNCHEZ

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: La puesta en valor del profesorado de las Universidades públicas españolas.

ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA

Diseño de un procedimiento objetivo para la evaluación y calificación de la asignatura de Trabajo fin de Grado en el Grado de Criminología de la Universidad de Málaga

MARÍA DEL PILAR CASTRO LÓPEZ - ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ

- MARÍA JOSÉ BENÍTEZ JIMÉNEZ

Propiedad industrial para Ingeniería hidráulica. Asignatura optativa en la formación de profesionales en Villa Clara

DULCE MARÍA CONTRERAS VILLAVICENCIO

La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso.

PEDRO ÁNGEL COLAO MARÍN

La REJIE pretende abrir a nivel nacional e internacional “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, ya sea con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa.

Se trata especialmente de contribuir a la implantación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible.

No obstante la revista se encuentra abierta a la participación de profesores universitarios iberoamericanos y de otros continentes que deseen reflexionar sobre la docencia y la investigación en Ciencias Jurídicas (sobre la metodología docente, la necesidad de renovación o cambio, problemas actuales, etc.).

Prueba de la apertura de la revista al exterior es que junto al Comité Científico Nacional, cuenta con un Comité Científico Internacional formado por profesores de Bulgaria, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

Las opiniones expuestas en los distintos trabajos y colaboraciones son de la exclusiva responsabilidad de los autores

Directora

Isabel González Ríos

isa_gonzalez@uma.es

Secretaria

Mabel López García

mabel@uma.es

Promotor

Grupo de innovación docente

PIE 017/08.UMA

Editor ejecutivo

Juan Carlos Martínez Coll

ISSN

1989-8754

www.eumed.net/rev/rejie

REJIE

**REVISTA JURÍDICA DE
INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**Número 12
junio 2015**

La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE) se encuentra indizada en el catálogo de revistas Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec.

Directora: Isabel González Ríos (*Universidad de Málaga*)
Secretaria: Mabel López García (*Universidad de Málaga*)

Consejo de redacción

JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO

Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga

CARMEN M^a ÁVILA RODRÍGUEZ, *Universidad de Málaga*; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, *Universidad de Málaga*; BELÉN CASADO CASADO, *Universidad de Málaga*; ELISA GARCÍA LUQUE, *Universidad de Málaga*; M^a ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO, *Universidad de Málaga*; ISABEL GONZÁLEZ RÍOS, *Universidad de Málaga*; MABEL LÓPEZ GARCÍA, *Universidad de Málaga*; M^a BELÉN MALAVÉ OSUNA, *Universidad de Málaga*; JOSÉ M^a SOUVIRÓN MORENILLA, *Universidad de Málaga*; DIEGO J. VERA JURADO, *Universidad de Málaga*; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, *Universidad de Málaga*; M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, *Universidad de Málaga*.

Comité científico

Comité científico nacional

ANA CAÑIZARES LASO, Catedrática de Derecho Civil de la Universidad de Málaga; JOSE CALVO GONZÁLEZ, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga; JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS, Catedrático de Derecho Penal de la Universidad de Málaga; YOLANDA GARCÍA CALVENTE, Prof. Titular de Derecho Financiero de la Universidad de Málaga; JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO, Catedrático de Derecho Financiero de la Universidad de Málaga; ROSA QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Málaga; JOSÉ IGNACIO MORILLO VELARDE PÉREZ, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Pablo de Olavide; ANTONIO ORTEGA CARRILLO DE ALBORNOZ, Catedrático de Derecho Romano de la Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Málaga; ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga; JOSÉ M^a SOUVIRON MORENILLA, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga. ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política de la Universidad de Málaga; MERCEDES VICO MONTEOLIVA, Catedrática de Historia de Pedagogía de la Universidad de Málaga.

Comité científico internacional

ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito. Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Valparaíso. (Chile); BLANCA TORRES ESPINOSA, Profa. De Tiempo Completo, Unidad Académica Multidisciplinar Zona Huasteca Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho. Universidad Laval. Québec. (Canadá); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Prof. Asistente del Departamento de Derecho. Universidad de Grama (Cuba); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano. Universidad Eötrös Loránd. Budapest (Hungría); GALO PICO MANTILLA, Ex-Presidente del Tribunal de Justicia del Acuerdo de Cartagena (Comunidad Andina) y expresidentes de la Corte Suprema de Justicia de Ecuador; GEORGE PENCHEV, Catedrático de Derecho administrativo y del medio ambiente. Universidad de Plovdiv. Plovdiv (Bulgaria); GÉRARD GUYON, Catedrático de Historia del Derecho, de las Instituciones y de los hechos sociales y económicos. Universidad Montesquieu. Burdeos IV (Francia); HARRY E. VANDEN, Catedrático de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos) ; HENRI R. PALLARD, Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio. Universidad Laurentiana. Sudbury, Ontario (Canadá); KAZIMIERZ LANKOSZ, Catedrático de Derecho Internacional Público. Universidad Jagellónica. Cracovia (Polonia); LEONARD LUKASZUK, Catedrático de Derecho Internacional Público. Universidad de Varsovia (Polonia); LUCIO PEGORARO, Catedrático de Derecho Comparado de la Universidad de Bolonia. (Italia); MACIEJ BARCZEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional Público de la Universidad de Gdansk (Polonia); PAULO FERREIRA DA CUNHA, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto (Portugal); STAMATIOS TZITZIS, Director de Investigaciones del Centro National de la Recherche Scientifique. Instituto de Criminología. Universidad Panteón Assas. París II (Francia); TADEUSZ WASILEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Administración Nicholas Copernicus University. Torun (Polonia); VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS, Catedrática de Derecho Público de la Universidad ParisX-Nanterre (Francia)

Sumario

Presentación al núm.12 ISABEL GONZÁLEZ RÍOS.....	7
La perspectiva de género en las investigaciones y la docencia del Derecho Internacional Público. CAROLINA JIMÉNEZ SÁNCHEZ.....	9
El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: La puesta en valor del profesorado de las Universidades públicas españolas. ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA.....	23
Diseño de un procedimiento objetivo para la evaluación y calificación de la asignatura de Trabajo fin de Grado en el Grado de Criminología de la Universidad de Málaga MARÍA DEL PILAR CASTRO LÓPEZ - ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ - MARÍA JOSÉ BENÍTEZ JIMÉNEZ.....	33
Propiedad industrial para Ingeniería hidráulica. Asignatura optativa en la formación de profesionales en Villa Clara DULCE MARÍA CONTRERAS VILLAVICENCIO.....	53
La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso. PEDRO ÁNGEL COLAO MARÍN.....	73

PRESENTACIÓN AL NÚMERO 12

En este nuevo número de la *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE) incluimos cinco artículos que profundizan en temas de innovación en la docencia e investigación que se genera en Ciencias Jurídicas. El primero de ellos, de la profesora Carolina Jiménez, nos adentra en una temática de enorme relevancia para el Derecho como es la necesidad de introducir la perspectiva de género en las investigaciones y en la docencia de una concreta rama jurídica, el Derecho Internacional Público. En este estudio –con apoyo en una destacada doctrina científica– se sostiene la importancia que el género tiene en la configuración e incluso redefinición de categorías, instituciones o disciplinas jurídico-sociales. Se constata su ausencia no solo en la conformación y en la enseñanza del Derecho Internacional Público sino en general en los estudios universitarios de Grado. De ahí la reivindicación que realiza la autora de su integración en la docencia de dicha asignatura, lo que se relaciona con una educación en igualdad.

El segundo artículo, de la profesora Ángeles Liñán, nos expone un tema ampliamente abordado por la doctrina científica pero con un enfoque novedoso. Así, se analiza el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destacando el papel desempeñado por el profesorado universitario, su esfuerzo por aplicar y adaptarse a nuevas metodologías docentes. Tras referenciar el marco normativo aplicable al EEES, con especial atención a la Comunidad Autónoma de Andalucía, se centra en las líneas prioritarias que para la formación del profesorado universitario ha arbitrado la Universidad de Málaga, con el objetivo de lograr una formación continua y un reciclaje permanente.

Descendiendo al plano de la praxis, el tercer artículo que incluimos en este duodécimo número de la REJIE nos plantea la elaboración de un procedimiento objetivo para la evaluación y calificación de una asignatura peculiar, el Trabajo Final de Grado; más específicamente del Grado en Criminología, aunque algunas de las propuestas que se realizan en este trabajo podrían hacerse extensivas a los Trabajos Final de Grado de otras titulaciones oficiales. Las autoras de este estudio realizan una presentación de la regulación aplicable a esta “peculiar” asignatura; peculiar por la metodología que requiere su impartición, por las competencias que el estudiante debe adquirir, y por el sistema de evaluación que lleva asociado. Se trata, desde la experiencia obtenida por el profesorado que imparte y coordina esta asignatura, de realizar propuestas de cambio y mejora en las competencias que deben aprehenderse con esta materia, planteando un procedimiento de evaluación que se apoye en unos indicadores objetivos que faciliten determinar en qué medida el alumnado ha conseguido las competencias exigidas. Este artículo puede resultar de interés para todo el profesorado universitario pero, sobre todo, para las autoridades con competencias en la regulación de esta asignatura, para los tutores, para los tribunales encargados de su evaluación y para los estudiantes del Grado en Criminología.

El penúltimo de los artículos que publicamos en este número nos presenta el diseño de la asignatura Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica, que se imparte en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (Cuba). En este trabajo se reivindica la importancia del estudio de la propiedad industrial como cultura jurídica que trasciende al sector empresarial, a la vez que se presenta el programa de esta

asignatura y una metodología docente orientada a la adquisición por parte de los estudiantes de competencias con apoyo en el uso de bases de datos y páginas web públicas que contienen información tecnológica. Se trata de facilitar a través del estudio de dicha asignatura las herramientas para un futuro desenvolvimiento del egresado en el mundo laboral de la Ingeniería Hidráulica. La relevancia de este artículo radica en darnos a conocer programaciones docentes y metodologías de enseñanza que se utilizan en Universidades de países latinoamericanos.

En la misma línea sobre diseño y proyección profesional de asignaturas de carácter eminentemente práctico se sitúa el último de los artículos que incluimos en esta edición. En el mismo, el profesor Colao Marín, de la Universidad Politécnica de Cartagena (Murcia), nos desvela la oportunidad de utilizar el método del caso en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Derecho Tributario” en el Grado en Administración y Dirección de Empresas. Previamente se muestra cuál es el fundamento del estudio de esta asignatura en la Titulación de Graduado en Administración y Dirección de Empresas, la necesidad de planificar la enseñanza de esta materia, la relevancia de la Parte General y de la Parte Especial de la asignatura y las competencias que deben alcanzar los estudiantes.

En resumen, este número incluye artículos en los que se reflexiona sobre aspectos relevantes en la enseñanza de distintas disciplinas jurídicas: la perspectiva de género; la adaptación del profesorado a las exigencias derivadas del EEES y la clarificación de competencias y su evaluación en asignaturas como el Trabajo Final de Grado, el Derecho Tributario y la Propiedad Industrial. Todo ello prestando especial atención a la proyección que en la Universidad tiene la enseñanza jurídica universitaria.

Isabel González Ríos
Directora de la REJIE

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INVESTIGACIONES Y LA DOCENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

CAROLINA JIMÉNEZ SÁNCHEZ

Doctora y Profesora ayudante de Derecho Internacional Público
carolina@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: El presente artículo se adentra en los conceptos de sexo y género para examinar la manera tradicional en la que se han realizado las investigaciones en Derecho Internacional Público. Generalmente, éstas han tomado una perspectiva androcéntrica, lo que ha tenido como consecuencia la ausencia de un análisis integral en las mismas. Por ello, se aboga por un cambio de óptica, siendo necesaria la inclusión de la perspectiva de género tanto en las investigaciones como en la docencia de la materia.

Abstract: This article explores the concepts of sex and gender to think through the traditional way of conducting research. Generally, the researchers have taken an androcentric perspective and, consequently, there is a lack of elements in their analysis. The paper proposes to change focus, arguing for the inclusion of a gender perspective in both research and teaching of Public International Law.

Palabras Clave: Género, Derecho Internacional Público, análisis feminista, docencia, investigación.

Key Words: Gender, Public International Law, Feminist Analysis, research, teaching.

Sumario: 1. Introducción. 2. La importancia de diferenciar los conceptos Sexo y Género. 3. Género y Ciencia. 4. El método feminista en el Derecho Internacional Público. 5. La perspectiva de género en la docencia del Derecho Internacional Público. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía

1. Introducción

En la sociedad contemporánea siguen existiendo múltiples factores que discriminan a los individuos entre sí, sean biológicos, culturales, sociales o económicos. Sin embargo, uno de ellos afecta a más de la mitad de la población mundial, la discriminación de género. Las desigualdades entre hombres y mujeres han sido patentes a lo largo de los siglos, y aún lo son hoy, en mayor o menor medida según el país de que se trate.

El fenómeno de feminización de la pobreza que tiende cada vez más a aumentar la proporción de mujeres que viven por debajo del umbral de la pobreza en relación a los

hombres, constituyendo el 70% del total de las personas consideradas empobrecidas¹. Igualmente, la salud reproductiva es un problema acuciante, con factores de alto riesgo como la práctica de la mutilación genital femenina. De hecho, se estima que más de 50.000 mujeres mueren cada año por complicaciones derivadas del embarazo y el parto. Las desigualdades también alcanzan el acceso a la educación, las machistas convicciones de las familias y la pobreza son las causas principales por las que las mujeres representan hoy en día dos tercios de las personas analfabetas de todo el planeta. En el sector económico-empresarial, son éstas sin duda las que se llevan la peor parte, en cifras globales las mujeres no poseen ni el 2% de la tierra cultivable, pero son las productoras del 70% de los alimentos².

Si bien es cierto que la situación de las mujeres de países empobrecidos es especialmente preocupante, es un error considerar que en el mundo occidental las diferencias de género son un asunto ya superado. Pese a los avances conseguidos en las últimas décadas, hay elementos de discriminación que persisten, otros que se han agravado, y otros transmutado y adaptado a la nueva realidad. En 2006 la diferencia salarial entre hombres y mujeres en algunos países desarrollados se encontraba entre el 30 y el 40%. Del mismo modo, en el acceso a la función directiva (el llamado “techo de cristal”) las mujeres encuentran graves dificultades en las sociedades desarrolladas³. La violencia de género es uno de los mayores focos de preocupación en la situación de las mujeres en países occidentales, ya que las estrategias puestas en prácticas hasta el momento han obtenido escasos resultados. Las cifras hablan por sí solas, y es que en España, uno de los países que más atención ha puesto sobre el problema con el consecuente despliegue de normas duramente punitivas, se produjeron 42 muertes por violencia de género desde enero a octubre de 2014⁴. Todos estos elementos ponen de manifiesto que los análisis de género tienen hoy una importancia vital.

2. La importancia de diferenciar los conceptos Sexo/Género

El género como concepto se consagra en 1975, de la mano de la antropóloga estadounidense Gayle Rubin, quien también acuñó el llamado sistema sexo/género. El punto de partida de esta forma de análisis se basa en diferenciar ambos términos, tradicionalmente subsumidos en el de sexo. El género se refiere a todo aquello relacionado con la construcción cultural del sexo, como la afirmación de la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el mismo⁵, que no es más que un hecho

¹ BRIÑÓN GARCÍA, M. A., *Una visión de género es de justicia*, Interred, Entreculturas y Ayuda en Acción, pp. 79, p. 12.

² ANTOLÍN VILLOTA, L., (2006), “La mujer, factor clave para el desarrollo”, *Informe de análisis de contexto para el diagnóstico del convenio AECID*, 2006.

³ CUADRADO I; NAVAS, M.; MOLERO, F., (2004), “El acceso de las mujeres a puestos directivos: género, contexto organizacional y estilos de liderazgo”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 57, vol. 2, 2004, pp. 181-192.

⁴ Información estadística sobre la violencia de género, 2014, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Accesible en: <https://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/home.htm>.

⁵ COBO BEDIA, R., “El género en las ciencias sociales”, en *Género, Violencia y Derecho*, (LAURENZO, P.; MAQUEDA, M. J.; RUBIO, A. Coord.), pp. 49-61, p. 49, Tirant lo Blanch, Valencia, 2008, pp. 461.

anatómico. Como explica la propia RUBIN “*el reino del sexo, género y la procreación humanos ha estado sometido a, y ha sido modificado por, una incesante actividad humana durante milenios*”⁶. De este modo, el sexo tal y como lo conocemos es una construcción social, por lo que resulta fundamental repensar el concepto y desligarlo de las implicaciones socio-culturales, para advertirlo como un hecho meramente biológico, y donde las diferencias que intervienen son meramente biológicas.

A través de este sistema es posible obtener ciertos avances hacia la objetivación de los sexos así como hacia la valorización de las diferencias. Tal y como sigue RUBIN “*El sistema sexo/género es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que en él la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que la organizan*”.

Y es que como argumento FLECHA GARCÍA “*el género es una categoría fundamental en cuyo ámbito se asigna significado y valor a todas las realidades, además de ser una forma de organizar las relaciones sociales; la más antigua, universal y poderosa: se ha asignado género a los huracanes y a las montañas, a los barcos y a las naciones, y ha poblado nuestros sistemas de creencias, las instituciones, la arquitectura o la planificación urbana; ha reflejado, deformándolas, las divisiones del trabajo en una cultura, o las identidades de sexo y de género de sus partícipes. Todas las personas, también los hombres, han tenido una socialización de género. El lugar tanto de las mujeres como de los hombres en el sistema sexo-género está socialmente construido; y así lo avalan los estudios históricos, biológicos, antropológicos y psicológicos*”⁷.

El argumento ontológico que incluía en el sexo las concepciones culturales ha constituido a lo largo de los siglos una eficaz justificación y un factor que ha favorecido los sentimientos de resignación. A ello han contribuido profusamente la religión, la cultura o la economía. Al respecto de este último factor, se ha puesto de manifiesto que otra de las realidades que el sistema sexo/género ha sacado a relucir es que en la sociedad ha existido y existe un estricto mecanismo de distribución de los recursos en función del género⁸, que revela la existencia de relaciones de poder dominadas por los hombres.

Aunque el concepto “género” surge en este sentido como instrumento de análisis feminista, en los últimos años se ha tendido desde los ámbitos políticos y, en menor medida, desde los académicos, a desvincular al género del feminismo y mostrarlo autónomamente como sinónimo de mujer o de feminismo. Con respecto al primero de los sinónimos señalados, es preciso afirmar que el género es según la Real Academia Española de la lengua un vocablo que acompaña tanto a la palabra femenino como a la palabra masculino y, por tanto, no son identificables. En cuanto a la segunda igualación, esto conllevaría a la despolitización del movimiento feminista, vaciando de contenido

⁶ RUBIN, G., “El tráfico de las mujeres, notas sobre la <economía política> del sexo”, 1975, pp. 51. Accesible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt7.pdf>.

⁷ FLECHA GARCÍA, C., “Género y Ciencia. A propósito de los “Estudios de la Mujer” en las Universidades”, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 2, 1999, pp. 223-238, p. 234.

⁸ BENHABIB, S., “El otro generalizado y el otro concreto: controversia Kohlberg-Guilligan y la teoría feminista”, *Teoría feminista y Teoría crítica*, (BENHABIB, S; CORNELL, D., Eds.), Alfons el Magnànim, Valencia, 1990, pp. 241.

su esencia más crítica. Desde las posiciones feministas se insiste en que esta identificación errónea de términos no es una operación ideológica inocente, sino que tiene la intencionalidad de desvincular la historia de las luchas feministas de las acciones políticas actuales⁹.

3. Género y Ciencia

La generación del conocimiento no está en absoluto excluida de esta discusión en particular, sino que la inclusión de la perspectiva de género en las investigaciones científicas y en las enseñanzas universitarias se está conformando como una de las variables más influyentes de la ciencia. En este sentido, es necesario considerar la importancia que tienen los contenidos, y la forma de transmisión de los mismos, en la formación de individuos en nuestras sociedades.

El género es una herramienta vital para las ciencias, tanto sociales como naturales o tecnológicas. La inclusión de este parámetro científico ha sido notable y ha provocado cambios metodológicos sólidos. Una de las transformaciones fundamentales que se ha producido en las ciencias ha sido la de comenzar a cuestionarse la tradicional identificación entre conocimiento masculino y civilización, ya que el conocimiento científico que ha sido producido por varones casi con exclusividad y tomado como expresión objetiva de nuestra civilización¹⁰. Del mismo modo se podría afirmar que *“la ciencia se visualiza como eminentemente masculina por toda la sociedad. Siendo centurias en las que hombres y mujeres se han educado en esta percepción (y realidad), es un cambio que necesita tiempo, y decisivamente intervenciones por parte de distintos agentes sociales que cambien imagen y realidad de la Ciencia. Por tanto, no sólo tiempo”*¹¹. Esto demuestra una principal novedad que se materializa en cuestionarnos si el conocimiento científico que ha sido desarrollado exclusivamente por hombres se encuentra de alguna manera sesgado por una única y excluyente perspectiva, no sólo atendiendo al conocimiento creado, sino también al conocimiento no estudiado, al marginado o ignorado. En este sentido, nos encontramos ante la oportunidad de utilizar una nueva categoría de análisis *“que permite entender que la educación de las mujeres ha sido construida a partir de estereotipos socioculturales, y que la historia e historiografía tradicional han privilegiado y reconocido la capacidad intelectual de los hombres sobre la de las mujeres”*¹².

Esta ha sido una variable especialmente considerada en las ciencias experimentales, donde se ha visto la posibilidad de que durante siglos se ha haya analizado *“el asunto esencial de la mirada masculina al mundo natural y a la experimentación como fuente de prejuicios de género en la producción de conocimiento. En ocasiones, se asume,*

⁹ COBO BEDIA, R., “El Género..., op. cit., p. 57.

¹⁰ COBO BEDÍA, R., “El Género..., op. cit., p. 56.

¹¹ GARCÍA, M. A.; FRESNO, M.; ANDREU, S., “Las investigadoras científicas (Análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, 2003, pp. 337-360, p. 342.

¹² RIVERA GÓMEZ, E., “Género, Educación y Universidad. Un acercamiento a la historiografía de México”, Centro de Estudios de Género, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Accesible en: <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/esp-genero/4parte/CAP26Elva%20Rivera.htm>.

desafortunadamente, que las diferencias sexuales podrían justificar –o justifican– valoraciones sociales de ellas y consecuencias culturales (eso suele considerarse el género)”¹³.

Resulta evidente que, tal y como argumenta el feminismo intelectual, el conocimiento esté situado históricamente, por lo que la ausencia como sujeto y como objeto de estudio de un importante colectivo social hace que la ciencia tenga vicios y falta de objetividad. De esta manera, lo que el enfoque de género quiere es re-conceptualizar los saberes desde una perspectiva global. De hecho, una investigación o estudio sobre género no tiene porqué versar sobre las mujeres¹⁴, sino que puede examinar cómo ha afectado una perspectiva unidireccional a la sociedad en sí “*a partir de una dinámica compleja de fuerzas cognitivas, emocionales y sociales entretejidas*”¹⁵.

Igualmente, es preciso detenerse a analizar cuál es la incorporación de las mujeres a las tareas investigadoras, pues son ellas las que principalmente van a adoptar los temas de género como objeto de estudio en sus investigaciones. Un estudio realizado en la Universidad Complutense de Madrid, revela que el porcentaje de investigadores hombres es el 60,9 % y el de mujeres de un 30,1%¹⁶. La media nacional es similar según los datos aportados por el INE, que dejaría a las mujeres investigadoras con un algo mayor 37%. En la cifra de doctores hay menos diferencia, un 55,5 % de varones y un 45,5% de mujeres¹⁷, el número de doctores varones es superior al de mujeres en todos los tramos de edad excepto en el de menores de 35 años¹⁸. Esto indica claramente una tendencia al alza en el número de doctoras, lo que también puede verse al respecto de los estudiantes de educación superior, donde el número de mujeres ya es superior al de hombres. La media de la Unión europea es de un 55,3 % de mujeres, y la española un 54%¹⁹.

Según BENHABIB la incorporación de las mujeres a las ciencias sociales, ya sea como investigadoras o como sujetos pasivos de las investigaciones, ha tenido como consecuencia una crisis en los paradigmas establecidos y la redefinición de muchas de sus categorías, así explica que “*es significativo que los estudios e investigaciones no se limiten a señalar lo que es en gran parte una novedad, sino que revisen los criterios*

¹³ SANTESMASES; M. J., “Género y ciencia: de la construcción del conocimiento a los aspectos profesionales”, *QUARK: ciencia, medicina, comunicación y cultura*, nº 27, 2003. Publicación digital: <http://quark.prbb.org/27/027072.htm>.

¹⁴ FLECHA GARCÍA; C., “Género y Ciencia...”, op. cit., p. 230.

¹⁵ KELLER, E. F., *Reflexiones sobre género y ciencia*, Institución Alfonso el Magnánimo, Colección Política y Sociedad, Valencia, 1991, pp. 196.

¹⁶ FERNÁNDEZ, M.; ZAMORA, H.; ORTEGA, J. L.; UTRILLA, A. N.; AGUILLO, I. F., “Género y visibilidad Web de la actividad de profesores universitarios españoles: el caso de la Universidad Complutense de Madrid”, *Revista Española de Documentación Científica*, nº 32, vol. 2, abril-junio, 2009, pp. 51-65, p. 56.

¹⁷ Encuesta sobre recursos humanos en Ciencia y Tecnología, año 2009, Instituto Nacional de Estadística. Accesible en: <http://www.ine.es/prensa/np621.pdf>.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Datos del Instituto Nacional de Estadística para el año 2010. Porcentajes accesibles en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t13/p405/e01/10/&file=04001.px>.

interpretativos del pasado para dar testimonio de que la ausencia de parámetros de género vuelve un conocimiento menos fiable o simplemente inválido”²⁰.

Por otro lado, es cierto que en disciplinas sociales, e incluso en otras que no lo son, el objeto mismo de estudio facilita la incorporación de la perspectiva de género, puesto que permiten analizar las diferencias por sexo de los fenómenos estudiados. El género, así, se convierte en un parámetro científico que se plantea el modo en que la sociedad ha vivido la pertenencia a un grupo humano²¹. Esto sucede no sólo con una finalidad descriptiva y de re-examen de las disciplinas, sino con una enérgica postura constructiva a través de la creación de proyectos políticos.

En muchas de las Universidades de nuestro tiempo el análisis de género se encuentra ya sólidamente asentado en las ciencias sociales, como afirma CIRILO *“la observación desde la perspectiva del género ya ha modificado la óptica de algunos saberes. Las perspectivas de la Sociología y de la Economía Política, por ejemplo, cambian radicalmente si en la observación está incluido o no el género. Una teoría de las clases no podría prescindir del papel que tradicionalmente han desarrollado las mujeres en la formación del ejército de reserva, en el trabajo precario o en los empleos que en las diversas ramas del saber, la inclusión del género produce efectos diversos: el género no sólo revela la asimetría sino que es en sí mismo asimétrico. En la Historia, por ejemplo, como historia de las vicisitudes políticas, militares, diplomáticas, las mujeres pueden ser evocadas sobre todo como ausencia, pero esta ausencia contribuye a explicar la naturaleza de los fenómenos y de las instituciones. En el psicoanálisis, donde el género estaba ya presente en los orígenes como teoría del camino de cada sexo hacia su propia identidad, desde otro punto de vista ha producido una verdadera y auténtica revolución, desvelando el androcentrismo de aquel saber, y arrojando fundadas sospechas sobre otros”²².*

De igual manera, según MASSÓ, en el campo de la antropología está teniendo lugar *“una revisión fundamental acerca del discurso y la hermenéutica antropológicos clásicos, ensayándose un viraje desde el tradicional patriarcado, que parece subyacer a todas las interpretaciones históricas, hasta una nueva visión de las cosas, holística, por así decir, en materia de género o incluso específicamente femenina”²³.*

HARDING va más allá, y explica que las dificultades de la inclusión del método de género en las ciencias no sólo se refiere a la ignorancia de las contribuciones científicas de éstas, o a su ausencia como objetos de estudio, sino a la recuperación de la experiencia de las mujeres como seres sociales tanto en su papel de sujetos como de

²⁰ BENHABIB, S., “El otro...”, op. cit., p. 47.

²¹ CIRILO, L., “Virtualidades pedagógicas del feminismo para la izquierda”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 25, 2005, UNED, Madrid, pp. 35-60, p. 45.

²² *Ibidem.*, p. 46.

²³ MASSÓ GUIJARRO, E., “Género y ciencia: una relación fructífera”, *Gazeta de Antropología*, nº 20, 2004. Publicación digital, artículo 6: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_06Ester_Masso_Guijarro.html.

objetos de estudio²⁴, lo que por supuesto no excluye la consideración de las experiencias masculinas.

La aparición de la perspectiva de género en las ciencias significa ciertamente la necesidad de un proceso de abstracción, uno de cuyos objetivos es contribuir al análisis de la realidad, lo que ofrece posibilidades de enriquecer la calidad del conocimiento. Como explica acertadamente FLECHA GARCÍA *“acercarse e interrogar a las diferentes disciplinas con nuevos criterios, construir esquemas interpretativos distintos, utilizar nuevos conocimientos que incluyen ya a las mujeres, está ayudando a una mejor comprensión de las experiencias femeninas, al replanteamiento de su identidad y al desarrollo de una cosmovisión desde una perspectiva del conocimiento que tiene en cuenta a la población femenina. Parece que, así como la educación fue entendida en el siglo XIX por muchas mujeres como un medio fundamental para cambiar la situación y condición que se les había asignado, ahora los Estudios de las Mujeres se están percibiendo como el instrumento que mejor puede contribuir a la transformación del mundo en el que se mueven y de la perspectiva desde la que son consideradas en la sociedad”*²⁵.

4. El método feminista en el Derecho Internacional Público

Resulta fundamental conocer la revisión feminista de la metodología jurídica, que pone en tela de juicio la racionalidad, objetividad y neutralidad del método, por considerar que el derecho (y consecuentemente, su método) es sexista, es masculino y tiene género²⁶. Como expone CAMPOS RUBIO *“la revisión del método jurídico desde la teoría feminista del derecho no se encuentra entre las realizadas por las llamadas teorías neoevolucionistas, sino entre las denominadas críticas. Desde la teoría feminista se ve con buenos ojos la cada vez más reiterada percepción de los teóricos de la pérdida de autonomía de lo jurídico, y su revisión se inscribe dentro de las teorías del derecho y de la ciencia jurídica que reaccionan críticamente frente a las hipótesis de autonomía, neutralidad y certeza del derecho”*²⁷.

Es necesario analizar las pautas en las que se basa la inclusión de una perspectiva de género en las investigaciones jurídicas. En primer lugar, hay que ser conscientes de la invisibilidad y marginación que se deriva de la exclusión de la mujer en la creación y desarrollo del Derecho, lo que no ocurre de manera aislada, sino que como apunta

²⁴ HARDING, S., Is There a Feminist Method?, en *Feminism and Methodology*, HARDING, S., (Ed.). , Indiana University Press, Bloomington, Indianapolis. 1987. Texto del artículo accesible en: http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/existe_un_metodo_feminista.pdf.

²⁵ FLECHA GARCÍA; C., “Género y Ciencia..., op. cit., p. 226.

²⁶ Vid: MACKNINNON, C. A., *Hacia una teoría feminista del Estado*, Cátedra, Madrid, 1995, pp. 449 y también: SMART, C., “La mujer del discurso jurídico”, en *Mujeres, Derecho Penal y Criminología*, Siglo XXI, Madrid, 1994, pp. 167-189.

²⁷ CAMPOS RUBIO, A., “Aportaciones iusfeministas a la revisión crítica del derecho y a la experiencia jurídica”, *Mujeres y Derecho: pasado y presente*, I Congreso Multidisciplinar de la Sección de Bizkaia de la Facultad de Derecho, octubre de 2008. III Panel: ¿Titulares de Derechos? En el Derecho Público, pp. 167-226, p. 172, Accesible en: http://www.zusenbide.ehu.es/p243-content/es/contenidos/informacion/fderecho_indice_inf_general/es_otr_acti/adjuntos/Arantza%20Campos%20Rubio.pdf.

FORCADA “penetra todas las capas del Derecho Internacional y es constitutivo del mismo al mismo nivel que sus normas o sus estructuras retóricas”²⁸. Como afirma HARTSOCK, “feminism is a mode of analysis, a method of approaching life and politics, a way of asking questions and searching for answers, rather than asset of political conclusions about the oppression of women”²⁹. Asumiendo esta realidad como punto de partida, los análisis de género se proponen tres cosas:

- examinar la situación existente en un determinado asunto concreto de la sociedad atendiendo especialmente a la situación de las mujeres o, si se quiere, a las diferencias de género.
- De-construir los valores implícitos del Derecho.
- Reconstruir (intelectualmente) la sociedad y el Derecho con una perspectiva de género.

De esta manera, el análisis feminista “derives its theoretical force from immediate experience of the role of the legal system in creating and perpetuating the unequal position of women”³⁰. La mirada desde este concreto punto de vista nos hará reflexionar sobre el Derecho desde la creación de sus normas hasta necesidad de repensar las mismas en orden a parámetros diferentes. Esto ha sido algo a lo que la materia se ha resistido fuertemente a lo largo de los años. En concreto, entre las diferentes notas de peculiaridad de salpican al Derecho Internacional Público, hay que subrayar que éste se configura como profundamente conservador a la hora de modificar sus disposiciones, quizá como consecuencia de la carencia de un legislador central que permita dar seguridad a todo el sistema, se muestra receloso a deshacerse de algunos de los principios que tantos años ha tardado en consensuar, con un miedo evidente a trastocar todo el sistema.

Por otro lado, las parcelas de conocimiento que regula el Derecho Internacional pueden verse a primera vista como carentes de relación alguna con el género³¹, sin embargo, cuando éste actúa a través del cauce directo de los individuos existen unas importantes consideraciones sobre el modo de mirar las cuestiones y la necesidad de aportar una perspectiva feminista³², lo que ya ha empezado a desarrollarse por ejemplo a través de

²⁸ FORCADA BARRERA, I., “¿Está contribuyendo la teoría jurídica feminista al desarrollo de un Derecho Internacional democrático y participativo?”, *Género, Ciudadanía y Globalización*, GALLEGO DURÁN, M. (Cord.), vol. 1, 2009, pp. 253-288.

²⁹ HARTSOCK, “Feminist Theory and the Development of Revolutionary Strategy”, en *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, (EISENTEIN, Z., Ed.), Monthly Review Press, New York, 1979, pp. 394, p. 56.

³⁰ CHARLESWORTH, H.; CHINKIN, C., *The Boundaries of International Law. A feminist analysis*, Meland Schill Studies in International Law, Juis Publishing, Manchester University Press, Manchester, 2000, pp. 414.

³¹ *Ibidem.*, p. 614.

³² Al respecto Vid., HOLMES, “A Feminist Analysis of the Universal Declaration of Human Rights”, en *Beyond Domination: New Perspectives on Women and Philosophy*, GOULD, G., Ed., N.J.: Rowman & Allanheld, Totowa, 1984, pp. 321, p. 250.

los llamados Derechos Humanos de las mujeres³³. Pero además, en las cuestiones clásicas de esta materia, relacionadas directamente con la subjetividad primaria de los Estados, se pueden detectar lo que algunos autores han señalado como roles relacionados con la masculinidad y la feminidad en la propia “idea de Estado”³⁴. Igualmente, la perspectiva androcéntrica ha estado presente en la creación de las normas de Derecho Internacional y en la reglamentación de cuestiones cardinales como la prohibición del uso de la fuerza o el arreglo pacífico de controversias, donde a lo largo de los años se han ignorado cuestiones como el impacto de los conflictos armados sobre las mujeres o la necesidad de su participación en los procesos de paz³⁵.

De este modo, el Derecho Internacional Público ha sido construido desde una perspectiva androcéntrica, que ha excluido algunos elementos fundamentales para una comprensión integral de la Comunidad Internacional en su conjunto. Para tomar una perspectiva de género será fundamental preguntarnos por la situación de la mujer en las diversas situaciones estudiadas (evitando tópicos, deducciones y modelos tradicionales), realizando un adecuado análisis del lenguaje, tomando una perspectiva crítica del derecho donde las líneas con la política son más que translúcidas y adoptando lo que BARTLETT ha llamado “razonamiento práctico feminista”³⁶ que, basado en el modelo aristotélico trata a los conflictos como cuestiones abiertas donde existen multitud de factores que les afectan y multitud de visiones que los transforman, lejos de establecer conexiones dicotómicas o maniqueas.

Esta concepción del género como instrumento positivo y transformador de la sociedad misma hace necesario re-pensar el enfoque de las investigaciones científicas. De esta manera, entendiendo que el conocimiento científico debe ser construido desde una perspectiva global y no unidireccional, la inclusión de la dimensión de género se convierte en un deber científico y moral de las investigaciones. Más aún en el ámbito del Derecho Internacional, que ha sido creado fundamentalmente por las cúspides de poder estatal, en manos tradicional y mayoritariamente masculinas.

Como han expuesto recientemente CHARLESWORTH y CHINKIN, pioneras del análisis feminista del Derecho Internacional³⁷, las mujeres siempre han pertenecido a una categoría de análisis separada, constantemente en conexión con las reivindicaciones de género. Por ello la necesidad de realizar un análisis feminista toca también al ámbito del Derecho Internacional Público, siendo necesario de-construir sus valores implícitos

³³ MARTÍN MARTÍNEZ, M; JIMÉNEZ SÁNCHEZ, C., “La protección internacional de los derechos humanos de las mujeres: una visión desde la multiculturalidad y la perspectiva de género”, en *Diversidad cultural, género y Derecho*, (LAURENZO COPELLO, P; DURÁN MUÑOS, R, Coords.), Tirant lo Blanch, 2014, pp. 269-305.

³⁴ DAVIES, M., “Taking the inside out: sex and gender in the legal subject”, en *Sexing the Subject of Law*, (NAFFINE, N y OWENS, R. Coords.), Sidney, Law Book Co, 1997.

³⁵ CHARLESWORHT, H.; CHINKIN, C., *The Boundaries of...*, op. cit.

³⁶ BARTLETT, K. T.; KENNEDY, R., *Feminist Legal Theory*, Westview Press, Boulder-San Francisco-Oxford, 1991, pp. 446.

³⁷ Vid., CHARLESWORHT, H.; CHINKIN, C., *The Boundaries of ...*, op. cit., pp. 404.

en busca de la objetividad y la racionalidad y, después, reconstruirlo sirviéndonos de un método equitativo e igualitario³⁸.

De este modo, un análisis feminista o de género del Derecho Internacional nos llevará a considerar el papel que han tomado o han tenido las mujeres en los espacios competenciales de la materia. Por ejemplo, en las contiendas bélicas, con especial atención a la situación actual, donde las principales amenazas a la seguridad son objeto de un complejo análisis por la doctrina especializada. En este sentido, en un intento de objetivar la presencia de las mujeres en los conflictos de nuestro tiempo, la inclusión del género en el método científico nos permitirá reconocer nuevos paradigmas lejos de los establecidos, repensar las identidades y los estereotipos creados en estas situaciones, siendo conscientes de que es en tiempos de conflicto cuando las desigualdades entre grupos sociales se exacerbaban, y poniendo especial atención a las que tienen lugar entre hombres y mujeres.

De igual manera será necesario preguntarse cómo afectan las normas internacionales a las mujeres, qué papel han tenido en su formación y cuál es su participación en el fenómeno de las Organizaciones Internacionales. No se trata tan sólo de realizar un análisis cuantitativo, lo que por otro lado es una cuestión puramente democrática, sino de examinar si una representación equilibrada de hombres y mujeres en las instituciones internacionales puede ofrecer resultados relevantes, a los que no se hubiera llegado de seguir contando con la marginación de las mujeres en la Comunidad Internacional.

5. La dimensión de género en la docencia del Derecho Internacional Público

Si abogamos por la inclusión de la perspectiva de género en las investigaciones de Derecho Internacional Público, no podemos excluir la importancia que tiene la misma en la docencia de esta materia. Ofrecer una visión completa y crítica del Derecho Internacional Público comprende también la visibilización de los grupos tradicionalmente discriminados en la creación y aplicación del Derecho, y la exposición de las consecuencias que este sesgo ha producido en la realidad internacional de nuestro tiempo. En este sentido, será fundamental ser conscientes de que “the absence of women in the development of international law has produced a narrow and inadequate position of women around the world”³⁹ y, por tanto, de esa posición secundaria en la creación y desarrollo del Derecho Internacional Público, se han derivado normas, instituciones, teorías doctrinales y perspectivas que poco o nada han caído en la cuenta de la discriminación de género en la Comunidad Internacional.

De esta manera, “El Derecho Internacional Público como disciplina ha construido su propio orden del discurso con relación al estilo gramatical utilizado, al contenido de las historias que contamos y a la forma en que son presentadas -lo que se denomina la “textura” del texto”⁴⁰. Por tanto, será imprescindible ser conscientes de estas “lagunas de enfoque” de la materia para poder ofrecer al alumnado una visión más completa y

³⁸ *Ibidem.*, p. 390.

³⁹ *Ibidem.*, p. 1.

⁴⁰ FORCADA, I., “La enseñanza del Derecho Internacional Público en España: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2001, p. 6.

correcta en el entendimiento de la evolución del Derecho Internacional y así integrar la pretendida perspectiva de género en las enseñanzas universitarias.

Aunque pueda parecer una pretensión innovadora, esta reivindicación no es nueva, sino que es algo que el feminismo ha intentado poner de manifiesto en los últimos treinta años. Como advierte REBOLLO, “la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior supone un factor de innovación y cambio educativo que ha sido posible gracias a las contribuciones del feminismo”⁴¹.

A partir de 2004 las leyes españolas sobre educación incluyen una serie de mandatos que se refieren a la incorporación de los estudios de género en concreto en la educación universitaria⁴², pero la realidad efectiva de los estudios de grado en los centros universitarios españoles se encuentra lejos de cumplir este mandato. Pese a que la incorporación de los llamados “Estudios de la Mujer” está siendo bastante infructuosa en los que se refiere a estudios oficiales de grado, sí están teniendo más reconocimiento y desarrollo en los posgrados y otros cursos y titulaciones propias de las Universidades.

Precisamente por esta dificultad de incorporar los llamados “estudios de género” a los grados, lo que supondría crear asignaturas o partes de las mismas que se encarguen específicamente de los mismos, se hace más acuciante la necesidad de incluir la perspectiva de género en la docencia de las mismas, integrándola en la docencia del programa estándar general. En concreto, en el Derecho Internacional Público, el objeto de estudio de los programas oficiales de grado da cabida, en mucho, a reflexionar sobre el papel que le ha tocado jugar a las mujeres en la Comunidad Internacional. Muchos ámbitos de dicha materia pueden ser tratados desde un enfoque integral que favorezca la visibilización de las vivencias y ausencias del género femenino desde un punto de vista global y relacional.

Además, hemos de ser conscientes de que es responsabilidad del docente fomentar la educación en igualdad, tal y como se deriva del artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004, 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, incluye dentro de los principios y valores del sistema educativo, las siguientes medidas:

“1. el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”⁴³.

Además, el punto 7 del mismo artículo se refiere a la responsabilidad de dicha inclusión en las enseñanzas universitarias: 7. las universidades incluirán y fomentarán en todos

⁴¹ REBOLLO, M. A., “La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 17, nº 3, enero-abril, 2013.

⁴² VENTURA FRANCH, A., “Normativa sobre estudios de género y Universidad”, *Feminismo/s*, nº 12, 2008, pp. 155-184.

⁴³ Artículo 4.1 de la Ley Integral contra la Violencia de género 1/2004, de 28 de diciembre de 2004.

los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal⁴⁴”.

Pero para que el profesorado pueda llevar a cabo esta tarea hay que observar que “existe una gran cantidad de profesorado que ha adquirido sus conocimientos en materia de género (...) mediante un proceso de autodidactismo, como consecuencia de inquietudes personales y/o académicas y como evolución de sus carreras científicas pero puede carecer de los saberes básicos que llevan a las mujeres a establecer las presentes reivindicaciones o desconocer las causas y raíces de los conflictos y su evolución; por ello es necesario proporcionar recursos eficaces para su formación”⁴⁵.

En el caso del Derecho Internacional Público, esta formación se desprende del conocimiento de los propios desarrollos normativos y los actos de las Organizaciones Internacionales desde la segunda mitad del siglo XX, por lo que la perspectiva de género no debería ser ignorada en la docencia de la asignatura. Desde la creación de las Naciones Unidas y otras Organizaciones Internacionales, la evolución del Derecho Internacional de los Derechos Humanos o el Derecho Internacional Penal, la posición de las mujeres en el desequilibrio político y económico de la Comunidad Internacional y la situación de desprotección frente a la Violencia Basada en el Género en contextos de conflicto armado y/o refugio, las reivindicaciones feministas han estado presentes y han sido tomadas en cuenta, en mayor o menor medida, por algunos sujetos de la Comunidad Internacional. Baste considerar el relevante programa del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre “la mujer, la paz y la seguridad”, que pone de manifiesto la incorporación de ésta como un área de preocupación preferente de la Organización o la inclusión de una categoría separada de “crímenes basados en el género” en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. ¿Debemos ignorar estas señales de las Naciones Unidas y otras Organizaciones Internacionales de corregir una situación de infra-representación y de desconexión de las normas internacionales con la protección adecuada de las mujeres y niñas en la Comunidad Internacional?

Conclusiones

En la actualidad, resulta necesaria la inclusión de una perspectiva de género tanto en las investigaciones como en la docencia del Derecho Internacional Público. No sólo porque se trata de un imperativo legal, sino también porque la propia naturaleza de la materia exige un análisis integral de la Comunidad Internacional, a través de la de-construcción de los enfoques tradicionales que han ignorado el relevante papel que deben tener las mujeres, en conjunto con los hombres, en la construcción y desarrollo del Derecho Internacional.

Esto permitiría, además, corregir la ausencia de elementos de análisis en la materia y, por otro lado, visibilizar a las mujeres que sí han tenido un papel relevante en la Comunidad Internacional. Respecto a la docencia, esto último hay que ponerlo en

⁴⁴ *Ibidem.*, art. 4.7.

⁴⁵ SUÁREZ OJEDA, M; CANTÓ LÓPEZ, M. T., “Las cuestiones transversales igualdad, medio ambiente y discapacidad en la docencia del Derecho Público”, XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad, Universidad de Alicante, pp. 2699-2713, p. 2711.

relación con la educación en igualdad, que se debe fomentar también desde las aulas universitarias. En este sentido, es responsabilidad del docente impulsar la toma de conciencia sobre el desequilibrio existente en la participación de las mujeres en los órganos de toma de decisiones a nivel estatal y global, pues la adquisición de una visión crítica sobre la realidad internacional y el Derecho en su conjunto no se consigue desde una *monovisión* tradicional de las normas y las instituciones, sino desde el análisis integral de la disciplina, lo que incluye tener en cuenta los nuevos (y no tan nuevos) enfoques que abogan sencillamente por corregir un desequilibrio histórico.

Bibliografía

- ANTOLÍN VILLOTA, L., (2006), “La mujer, factor clave para el desarrollo”, Informe de análisis de contexto para el diagnóstico del convenio AECEI, 2006.
- BARTLETT, K. T.; KENNEDY, R., *Feminist Legal Theory*, Westview Press, Boulder-San Francisco-Oxford, 1991, pp. 446.
- BENHABIB, S., “El otro generalizado y el otro concreto: controversia Kohlberg-Guilligan y la teoría feminista”, *Teoría feminista y Teoría crítica*, (BENHABIB, S; CORNELL, D., Eds.), Alfons el Magnànim, Valencia, 1990, pp. 241.
- BRIÑÓN GARCÍA, M. A., *Una visión de género es de justicia*, Interred, Entreculturas y Ayuda en Acción, pp. 79, p. 12.
- CAMPOS RUBIO, A., “Aportaciones iusfeministas a la revisión crítica del derecho y a la experiencia jurídica”, *Mujeres y Derecho: pasado y presente*, I Congreso Multidisciplinar de la Sección de Bizkaia de la Facultad de Derecho, octubre de 2008. III Panel: ¿Titulares de Derechos? En el Derecho Público, pp. 167-226, p. 172, Accesible en: http://www.zuzenbide.ehu.es/p243-content/es/contenidos/informacion/fderecho_indice_inf_general/es_otr_acti/adjuntos/Arantza%20Campos%20Rubio.pdf.
- CHARLESWORTH, H.; CHINKIN, C., *The Boundaries of International Law. A feminist analysis*, Meland Schill Studies in International Law, Juis Publishing, Manchester University Press, Manchester, 2000, pp. 414.
- CIRILO, L., “Virtualidades pedagógicas del feminismo para la izquierda”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 25, 2005, UNED, Madrid, pp. 35-60.
- COBO BEDIA, R., “El género en las ciencias sociales”, en *Género, Violencia y Derecho*, (LAURENZO, P.; MAQUEDA, M. J.; RUBIO, A. Coord.), pp. 49-61, Tirant lo Blanch, Valencia, 2008, pp. 461.
- CUADRADO I; NAVAS, M.; MOLERO, F., (2004), “El acceso de las mujeres a puestos directivos: género, contexto organizacional y estilos de liderazgo”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 57, vol. 2, 2004, pp. 181-192.
- FERNÁNDEZ, M.; ZAMORA, H.; ORTEGA, J. L.; UTRILLA, A. N.; AGUILLO, I. F., “Género y visibilidad Web de la actividad de profesores universitarios españoles: el caso de la Universidad Complutense de Madrid”, *Revista Española de Documentación Científica*, nº 32, vol. 2, abril-junio, 2009, pp. 51-65.
- FLECHA GARCÍA; C., “Género y Ciencia. A propósito de los “Estudios de la Mujer” en las Universidades”, *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 2, 1999, pp. 223-238.

- FORCADA, I., “La enseñanza del Derecho Internacional Público en España: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2001.
- FORCADA BARRERA, I., “¿Está contribuyendo la teoría jurídica feminista al desarrollo de un Derecho Internacional democrático y participativo?”, *Género, Ciudadanía y Globalización*, GALLEGO DURÁN, M. (Cord.), vol. 1, 2009, pp. 253-288.
- GARCÍA, M. A.; FRESNO, M.; ANDREU, S., “Las investigadoras científicas (Análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género)”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, 2003, pp. 337-360.
- HARDING, S., *Is There a Feminist Method?*, en *Feminism and Methodology*, HARDING, S., (Ed.), Indiana University Press, Bloomington, Indianapolis. 1987. Texto del artículo accesible en: http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/existe_un_metodo_feminista.pdf.
- HARTSOCK, “Feminist Theory and the Development of Revolutionary Strategy”, en *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, (EISENTEIN, Z., Ed.), Monthly Review Press, New York, 1979, pp. 394.
- HOLMES, “A Feminist Analysis of the Universal Declaration of Human Rights”, en *Beyond Domination: New Perspectives on Women and Philosophy*, GOULD, G., Ed., N.J.: Rowman & Allanheld, Totowa, 1984, pp. 321.
- KELLER, E. F., *Reflexiones sobre género y ciencia*, Institución Alfonso el Magnánimo, Colección Política y Sociedad, Valencia, 1991, pp. 196.
- MACKNINNON, C. A., *Hacia una teoría feminista del Estado*, Cátedra, Madrid, 1995, pp. 449 y también: SMART, C., “La mujer del discurso jurídico”, en *Mujeres, Derecho Penal y Criminología*, Siglo XXI, Madrid, 1994, pp. 167-189.
- MASSÓ GUIJARRO, E., “Género y ciencia: una relación fructífera”, *Gazeta de Antropología*, nº 20, 2004. Publicación digital, artículo 6: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_06Ester_Masso_Guijarro.html.
- REBOLLO, M. A., “La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 17, nº 3, enero-abril, 2013.
- RIVERA GÓMEZ, E., “Género, Educación y Universidad. Un acercamiento a la historiografía de México”, Centro de Estudios de Género, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Accesible en: <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/espgenero/4parte/CAP26Elva%20Rivera.htm>.
- RUBIN, G., “El tráfico de las mujeres, notas sobre la <economía política> del sexo”, 1975, pp. 51. Accesible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt7.pdf>.
- SANTESMASES; M. J., “Género y ciencia: de la construcción del conocimiento a los aspectos profesionales”, *QUARK: ciencia, medicina, comunicación y cultura*, nº 27, 2003. Publicación digital: <http://quark.prbb.org/27/027072.htm>.
- SUÁREZ OJEDA, M; CANTÓ LÓPEZ, M. T., “Las cuestiones transversales igualdad, medio ambiente y discapacidad en la docencia del Derecho Público”, XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad, Universidad de Alicante, pp. 2699-2713.
- VENTURA FRANCH, A., “Normativa sobre estudios de género y Universidad”, *Feminismo/s*, nº 12, 2008, pp. 155-184.

EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA PUESTA EN VALOR DEL PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS.

ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA
Profesora Contratada Doctora
alinan@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: Para poner en práctica las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, ha sido imprescindible articular en el transcurso de unos pocos años, medidas que permitiesen fomentar y alcanzar la coincidencia y armonización de los diferentes sistemas nacionales de Educación Superior universitarios. En este dinámico proceso, la institución universitaria firmemente, comprometida y decidida a buscar la excelencia académica y científica, se ha preocupado y ocupado de que su profesorado -pieza clave para la culminación satisfactoria del apropiado nivel de calidad de todo el proceso de aprendizaje y evaluación del alumnado-, posea la necesaria formación (pedagógico-didáctica) y cualificación que demanda el nuevo entorno universitario.

Igualmente, el profesorado ha intentado responder a tales exigencias, conscientes de la trascendental tarea que están llamados a desempeñar. Por ello, desde un primer momento, se han esforzado en reflexionar, innovar y mejorar incansablemente en su docencia e investigación, recogiendo el desafío impuesto por el espacio europeo.

Abstract: To implement the directives of the European Higher Education has been indispensable to articulate steps that would encourage and achieve, in the course of a few years, the agreement and harmonization of the different national systems of Higher Education College. In this dynamic process, the university, which is strongly committed and determinate to seek academic and scientific excellence, is concerned with and has taken care of its lecturer to have the necessary training, pedagogical and didactic both, and the qualification demanded by the new university environment, being a key to a successful completion of an appropriate level of quality throughout the process of learning and assessment of the students.

Likewise, lecturer has tried to respond to these demands, being aware of the momentous task they are about to perform. Therefore, from the beginning, they have endeavoured to reflect, innovate and improve tirelessly their teaching and research, picking up the challenge posed by the European space.

Palabras claves: profesorado universitario; formación docente; innovación docente; renovación metodológica; competencias docentes.

Keywords: university teachers; teacher training; educational innovation; methodological renovation; teaching skills.

Sumario: 1. Planteamiento. 2. El marco jurídico actual español. 3. El esencial papel atribuido al profesorado universitario. 4. La actuación de las universidades españolas: en especial de la Comunidad Autónoma Andaluza. 5. Consideraciones finales.-

1. Planteamiento

La creación e implementación de una zona europea de Educación Superior¹, en el que tanto las diferentes identidades nacionales como los intereses comunes consiguieran relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y, en general de sus ciudadanos, ha generado un profundo cambio en la educación universitaria, tanto en sus titulaciones como en los contenidos y las metodologías docentes que han de ser empleadas. Por ello, todas las universidades se propusieron elaborar múltiples mecanismos -todos ellos- dirigidos a promover la convergencia y armonización de los distintos sistemas nacionales de Educación Superior Europeos universitarios para sustentarlo en unos criterios de ordenación, funcionamiento y administración que les permitiesen fomentar la calidad, transparencia y homologación de sus títulos. Igualmente, se obligaron a impulsar la movilidad de sus estudiantes mediante la cooperación transnacional que permitiese alcanzar objetivos tan sustanciales como: aumentar el empleo de la Unión Europea y convertir al sistema Europeo de Enseñanza en un foco de atracción para profesores y, sobre todo, para estudiantes de otras partes del mundo, al hacerlo un sistema *coherente, compatible y competitivo*.

Dicha pretensión, se ha ido consiguiendo mediante distintas estrategias como, la fijación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como medio común de poder medir el esfuerzo de los estudiantes y con ello, la comparación y establecimiento de equivalencias (adoptar un marco de titulaciones compatibles y comparables), la variedad de programas y la cooperación interuniversitaria. También, se ha desarrollado un sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza y la investigación con mecanismos de certificación y acreditación a través de Agencias Nacionales o Autonómicas. Con ello, al establecer estructuras comunes necesariamente, se ha garantizado iguales niveles de calidad².

Pero, como es lógico, este necesario y ambicioso proceso de cambio, ha requerido un profundo examen, revisión y transformación de la antigua institución universitaria, de su organización, de sus funciones, de sus prácticas y especialmente, de todo lo relativo a la *formación, cualificación y racionalización de las tareas docentes e investigadoras de su profesorado* (incorporando a sus estructuras unidades técnicas de calidad de la docencia, de la investigación y de la gestión). Ya que, tan sólo así se pueden optimizar sus resultados y acomodarlos a las variaciones, principalmente -científicas, técnicas y culturales- que demandan la sociedad del conocimiento en la que todos estamos ya inmersos.

Por ello, con el firme propósito de revisión de la institución universitaria diversos países europeos elaboraron un informe en el que, tras detallar la situación en la que se hallaban sus respectivas universidades, trazaban unas líneas básicas de actuación que tendrían

¹ Basado en la autonomía universitaria, la libertad académica, la igualdad de oportunidades, la rendición de cuentas, y la defensa de los principios democráticos.

² Conforme a los estándares recomendados por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

que desarrollar para posibilitar la *mejora y adecuación* de sus funciones al nuevo sistema diseñado. Por ejemplo, el Reino Unido realizó el denominado “Informe Dearing” (Higher Education in the Learning society en 1997). Francia, el “Informe Attali” (Pour modèle européen d’enseignement supérieur en 1998). España, el denominado “Informe Bricall”, encargado por la CRUE (Confederación de Rectores de Universidades Españolas) en el año 2000. En dicho Informe, se puso de manifiesto como la calidad de la institución de Educación Superior *depende de sus miembros, de sus posibilidades de formación permanente (TIC) y de la potenciación de programas de movilidad de profesores, investigadores, etc.* Asimismo, se resaltaba lo complejo que resulta para el profesorado tener que compatibilizar la docencia e investigación³.

Más tarde, todos estos objetivos fueron ampliamente estudiados y debatidos por la mayoría de los Estados de la Unión Europea y algunos países de América Latina con la pretensión de llegar a la tan deseada “armonización”⁴. Además, se tomó definitivamente conciencia de que los estudiantes necesitan y solicitan cursar titulaciones que, les permitan poder seguir sus estudios o ejercer una profesión en cualquier parte de Europa. De tal manera que, la consiguiente interacción utilizada entre tales sistemas educativos por las distintas normativas nacionales, que se han ido promulgando sucesivamente por los diferentes Estados, han dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

2. EL MARCO JURÍDICO ACTUAL ESPAÑOL.

El sistema Español de Educación Superior ante la ineludible exigencia de dar observancia a los principios fundamentales sobre los que -se entendía- debían sustentarse en el presente y futuro la vocación de la universidad⁵, en un primer momento, manifestados en la “Magna Charta Universitatum” (1988), después llevados a la práctica por las iniciativas diseñadas en las ya famosas Declaraciones de la Sorbona (1998)⁶ y de Bolonia (1999)⁷, fue dando importantes pasos hacia la consecución de la convergencia europea mediante la elaboración de algunas normativas puntuales⁸.

³González Sanmamed, M., (2010): “Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario”, p.1 En línea: <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>

⁴ Reuniones del “*Proyecto Tuning Europa América Latina*”, llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina, Marzo 2005, Belo Horizonte, Brasil, Agosto 2005, San José de Costa Rica, Febrero 2006, Bruselas, Bélgica, Junio 2006 y México, Febrero 2007.

⁵ Resalta su carácter de institución autónoma en la que de manera crítica se produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. También, la simbiosis existente entre docencia e investigación, acorde con las exigencias y necesidades de la sociedad como de los conocimientos científicos. Igualmente, defiende la libertad de enseñanza, investigación y de formación como el principio básico de la vida de las universidades, que tanto los poderes públicos como las distintas universidades dentro del marco de sus respectivas competencias, deben promover y respetar. Con ello, se convierte en un lugar de encuentro privilegiado entre profesores, que al margen de toda frontera geográfica o política, permite el intercambio recíproco de conocimientos y de la interacción de las culturas. “Magna Charta Universitatum”. En línea: http://secretariageneral.ugr.es/pages/org_gobierno/claustro_universitario/claustroees/a3.

⁶ Firmada por Francia, Alemania, Reino Unido e Italia en la que subrayaron el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y la necesidad de crear una zona Europea dedicada a la Educación Superior (potenciar una Europa del Conocimiento).

⁷ La Declaración de Bolonia la firmaron 29 países de la Unión Europea, del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y del centro de Europa. Con ella, se establecieron un conjunto de acuerdos (libremente aceptados) cuyo objetivo principal era que, en el año 2010, se hubiesen desarrollado las bases

Más tarde, se promulgaron otras normas con la misma pretensión y a las que nos referimos -sin carácter exhaustivo- como: la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades⁹ y el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, (por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título). De modo, que el mencionado Suplemento permitía, a pesar de las divergencias existentes entre los modelos universitarios de los diferentes países europeos, que los conocimientos y capacidades adquiridas fueran reconocidos académicamente en toda Europa, así como profesionalmente al ser conocidos por los potenciales empleadores. También, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, (por el que se regula el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional); así como, el Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, (por el que se modificó el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero), por el que se ordenaban las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior, entre otras¹⁰.

Sin embargo, el sistema universitario español adolecía de un adecuado marco legal en el de una manera integral sustentar con las debidas garantías esta naciente construcción. Para ello, se promulgó la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (que modificó la Ley

de lo que había de ser el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la pretensión de adoptar medidas como: 1.Un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos; 2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales: un primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo Master y/o Doctorado; 3.Instituir un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados; 4.Fomentar la movilidad, con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados; 5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables; 6.Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Más tarde, la Declaración se complementó con otras posteriores de Rectores (Salamanca 2001), estudiantes (Goteborg y Praga 2001); Consejos Europeos celebrados en Lisboa (2000) y Cumbres de Jefes de Estado en Barcelona (2002) y Reunión de Ministros de Educación (Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007), que han ido dando forma concreta a este proceso. En la Conferencia de Ministros de Educación Superior celebrada en Bergen 2005, cuarenta y cinco países ratificaron el compromiso de Bolonia con el firme propósito de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el 2010, en conexión con el espacio Europeo de Investigación.

⁸ Este proceso de cambio, se había ya iniciado con Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), y el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, que establecía las Directrices generales de los Planes de Estudios Universitarios. Y, de forma concreta, el R.D. de 1987, pretendía una mejor estructuración de los estudios universitarios establecido mediante dos ciclos, que permitiera dotar de una mayor flexibilidad a los estudios universitarios y al estudiante universitario de adecuar su currículum a las cambiantes necesidades sociales y laborales del entorno actual.

⁹ Cuyo artículo 87 establecía: “En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades, adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del Sistema Español en el Espacio Europeo Educación Superior”.

¹⁰ Mateos Masa, V.L. (2010), “¿Qué estamos haciendo en España de cara al 2010?” en Gavidia Sánchez JV., López Sánchez, J.A., Rodríguez Torrejón, J.R. *Nuevos Títulos de Grado en el Espacio Europeo de educación Superior*. Universidad de Cádiz, Editorial Octaedro, p.19.

Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) principalmente, para eliminar ciertas deficiencias que habían sido detectadas en el funcionamiento de la ley anterior y, que además, incorporó nuevos elementos -al entender- que iban a servir para establecer un entramado más idóneo y eficiente sobre el que poder basar esta profunda modernización de la Universidad española¹¹.

Efectivamente, pensamos que este despliegue normativo ha supuesto, desde un primer momento, una apuesta decidida por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Al mismo tiempo, otro dato importante, a tener muy en cuenta es que en el nuevo Título VI de dicha Ley, instaura una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales ahora, basado en tres ciclos -Grado, Máster y Doctorado- para poder reorientar (con el debido apoyo normativo) este proceso de convergencia fundamentado en la movilidad, el reconocimiento de las titulaciones y la formación a lo largo de toda la vida. A ello, también respondió el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre¹² que adoptaba medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, “flexibilizaban la ordenación de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovecharan su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades”.

Del mismo modo, con dicha ley también se profundizó e incidió en cuestiones tan esenciales como: la concepción y expresión de la autonomía universitaria, de modo que -en lo sucesivo- serían las propias universidades las que crearían y propondrían, (de acuerdo con las reglas establecidas), las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin estar sujetas a la existencia de un catálogo previamente establecido por el Gobierno, como hasta el momento era obligado. Por lo que, esta nueva organización de las enseñanzas universitarias, ha estimulado no sólo a un cambio estructural, sino una total renovación de la función atribuida al profesorado universitario y de las metodologías docentes, que hasta el momento venían siendo empleadas tradicionalmente en la universidad. Por tanto, la *flexibilidad* y la *diversidad* son los elementos sobre los que actualmente descansa la propuesta de esta nueva ordenación de las enseñanzas oficiales. Sin duda, un instrumento de respuesta ágil a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante evolución.

Todos estos planteamientos iniciales, han sido después confirmados por el Gobierno de España (Ministerio de Educación) que se mantiene en su compromiso de favorecer, impulsar e incentivar el proceso de adaptación al marco europeo, con la firme convicción de que, ello contribuirá a la mejora y modernización del Sistema

¹¹ Esta legislación básica ha sido complementada -en fecha relativamente reciente con otras normativas, entre otras: la Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor (BOE 21-08-2007) ; R. D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30-10-2007); R.D. 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos (BOE 25-09-2008) ; R.D. 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE 10-02-2011).

¹² Tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificaba la anterior. Igualmente, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible; Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la tecnología y la Innovación y singularmente en la Estrategia Universidad 2015, dirigida al conjunto del Sistema universitario español.

Universitario Español y del servicio público que presta. Este Plan se concreta en una serie de actuaciones que inciden en los distintos actores implicados en los procesos de la Educación Superior Universitaria: Estudiantes, Profesores, Universidades y Sociedad. Al mismo tiempo, se complementan con medidas de diversa índole: económicas, legislativas, de coordinación y adopción de acuerdos con las CCAA o de carácter organizativo¹³.

Lógicamente, aunque es a la Administración General del Estado a la que corresponde el establecimiento de la normativa básica en la materia, a ella tendremos que añadir las que han sido elaboradas por las diferentes Administraciones Educativas Autónomas existentes en el territorio español, en virtud de las competencias que tienen transferidas en materia de Educación¹⁴.

3. EL ESENCIAL PAPEL ATRIBUIDO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

El modelo educativo universitario establecido por el espacio Europeo de educación superior ha ocasionado un revolucionario cambio de rol del docente. Por ello, ha hecho imprescindible tener que volver a definir cuál es la función que realmente el profesorado está llamado a desempeñar en la universidad del futuro. Pues, ya no se les pide como única ocupación la transmisión de conocimientos, sino otra que ahora, se considera primordial esto es, -la de *gestionar la información y guiar adecuadamente todo el proceso de aprendizaje de sus alumnos*-. Es decir, se les exige *capacidad de desarrollar procesos formativos* que doten a sus estudiantes de aquellas competencias que posibiliten su buena preparación para el ejercicio profesional y para la formación a lo largo de toda la vida. Ello requerirá el aumento de su dedicación a las tutorías, así como un mayor número de las clases prácticas de las asignaturas en menoscabo de las clases teóricas¹⁵.

De tal forma, que todo el profesorado se convierte en una pieza clave para la consecución de un apropiado nivel de calidad de todo el proceso de aprendizaje y evaluación de los estudiantes. Por ello, ciertamente, para que esto sea viable, tendrán necesariamente que facilitar a su alumnado todas aquellas herramientas que consideren imprescindibles para que de *forma autónoma* (con los nuevos recursos espaciales, temporales y una menor ratio) puedan llevar a cabo su proceso de aprendizaje dentro o fuera del aula.

¹³ “Plan de Acción elaborado para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el Marco de la Estrategia Universidad 2015”. En Línea:<http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/planaccionmodernizacion.pdf?documentId=0901e72b8004aa5f>

¹⁴ En nuestro caso, Comunidad Autónoma Andaluza: Ley 15/2003, de 22 de diciembre, (que respetando la autonomía universitaria, estableció unas buenas bases para la Coordinación y Ordenación del Sistema Universitario de Andalucía) modificada por el Decreto legislativo 1/2013, de 8 de enero por el que se aprueba el Texto Refundido de Universidades Andaluzas. Igualmente, la Ley 16/2007 de 3 de diciembre Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento (modificada por la Ley 1/2011, de 17 de febrero de Reordenación del Sector Público de Andalucía) y la Ley 12/2011, de 16 de diciembre de Modificación de la Ley Andaluza de Universidades.

¹⁵ Ruiz, C. Martín, C., (2005), “Innovación docente en la Universidad en el marco del espacio europeo de educación superior”, en *Revista de Educación*, 23, p.172 y 180.

Por tanto, en este nuevo escenario educativo, el profesorado tiene que saber situarse en un segundo plano -siguiendo un símil escénico-, detrás del telón muy atento y, sólo aparecer en escena en aquellos momentos puntuales en los que las necesidades de sus alumnos requieran su intervención, bien para orientarles o bien, para ayudarles a superar los obstáculos que encuentren en su proceso de aprendizaje. Por tanto, adquiere *una función de guía y de tutor* del proyecto académico, profesional y personal de su alumnado¹⁶. Por lo que parece, que debe quedar totalmente superada la antigua visión del estudiante como un sujeto pasivo (resultado de sistemáticas ya obsoletas) y se perfilan nuevas metodologías más flexibles, individualizadas y en mayor consonancia con el entorno social y cultural actual.

Por ello, el profesorado con tal actitud cede así, en gran parte la responsabilidad del proceso de aprendizaje al alumno/a que asume un papel mucho más diligente. De tal manera, que al existir una mayor *interacción entre profesor-alumnado* las clases se tornan más dinámicas y se consigue un aprendizaje más creativo por parte de los estudiantes (a los que se les incita a pensar y elaborar juicios por sí mismos) que se responsabilizan de su propia formación.

Así, con este modelo educativo se hace evidente la necesidad de conseguir en el nuevo panorama universitario una mayor especialización del profesorado que, como cualquier otro experto, habrá de poseer el conjunto de competencias necesarias que lo acrediten como formador bien formado¹⁷. Por tanto, deberán actualizarse en: estrategias organizativas; elaboración de guías docentes; tareas a realizar en las tutorías, así como en la adquisición de una nueva concepción de la evaluación de su alumnado -ahora centrada en la adquisición de competencias-¹⁸.

4. LA ACTUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: EN ESPECIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.

Como ya apuntamos anteriormente, las diferentes Comunidades Autónomas haciendo uso de las competencias que tienen conferidas en materia educativa, han ido incorporando a su legislación los cambios normativos acometidos, tanto por la reglamentación europea como por nuestra legislación estatal universitaria para cumplir con los compromisos asumidos en las múltiples reuniones de carácter político y académicas en las que se decidió la necesidad de crear el Espacio Europeo de Educación Superior¹⁹. En nuestro caso, en la Comunidad Autónoma Andaluza todas las acciones e indicadores están alineados conforme a los estándares nacionales e internacionales de

¹⁶ Martínez Serrano, M., (2009). “La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *XXI, Revista de Educación*, Universidad de Huelva, n.11, pp. 240-242.

¹⁷ Zabalza, M.A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Edit. Narcea. 2ª edición, p.8.

¹⁸ *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* (2006). “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad”. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. En línea: <http://publicaciones.administración.es>.

¹⁹ La Consejería de Educación elaboró en el año 2012 la denominada “*Guía de buenas prácticas docentes*”.

las principales agencias de control de la calidad universitaria para mantener y mejorar la actividad docente de todas las titulaciones de Grado y Postgrado²⁰.

Por tal motivo, se pusieron en marcha en sucesivas convocatorias *Programas de Innovación y Buenas Prácticas Docentes* como una forma apropiada de conseguir una docencia de calidad, renovada, sensible y adecuada a las necesidades demandadas y, en la que la comunicación creativa y eficaz del profesorado con su alumnado sea el eje central del proceso docente. Y en todas ellas, queda claramente establecido como la formación y actualización del profesorado universitario requiere inevitablemente incorporar el uso de las tecnologías de la formación y de la comunicación (TIC)²¹. Por lo que, con muy buen criterio, los responsables de las distintas instituciones universitarias han implantado, desde hace ya varios años, Planes de Dotación de Infraestructuras Tecnológicas e Iniciativas Formativas para promover el uso de dichas tecnologías por parte de los docentes.

En este sentido, la Universidad de Málaga en su Tercer Plan Estratégico (2013-2016), contempla un conjunto de líneas y acciones relativas a la formación del personal docente e investigador en un amplio sentido:

“4.1. El fomento de la formación continuada y la innovación educativa mediante el Desarrollo de planes anuales de formación continuada de su personal docente e investigador, que incluya los ámbitos de formación en idiomas para la docencia, el uso de las tecnologías de la información y comunicación e investigación:

4.1.1. Con la elaboración de un Plan de formación docente para el profesorado universitario novel cuya realización sea de obligado cumplimiento.

4.1.2. Implantación de un sistema de incentivos a la participación del profesorado en los planes anuales de formación continua y en los programas de innovación educativa.

4.1.3. Fomento de la creación y desarrollo de proyectos interdisciplinares de innovación docente.

4.2. Potenciando la excelencia en el personal de la Universidad de Málaga

²⁰ Se organizaron dos jornadas de trabajo: la primera celebrada en la Universidad de Cádiz en el año 2006. La segunda, un año después en Granada. Estas jornadas iban dirigidas a los integrantes de las Experiencias piloto de todas las titulaciones que se habían implicado en dicho proceso. Tuvieron como objetivos, entre otros: abrir el debate en cada titulación, elaborar la documentación pertinente de índole informativa, poner en marcha un foro de intercambio de experiencias en el sistema universitario andaluz, dar visibilidad al trabajo, que hasta el momento se había venido realizando, recabar toda la información que permitiese evaluar los proyectos que estaban en ejecución de cara a la toma de decisiones en un futuro inmediato. VVAA., (2008) *I Jornadas sobre experiencias pilotos de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas*, Universidad de Cádiz; Aguilar Ramos, M.C., Hijano del Río, M. (2010) “Espacio Europeo de Educación Superior y Docencia Universitaria: análisis de la política institucional en Andalucía”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación*, vol. 54, 3, p. 4-5.

²¹ De Pablos Pons, J., Jiménez Cortés, R. (2007). “Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS”, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), p.16. En línea: <http://campusvirtual.unex.es/cal/editio>

4.2.1. Mediante la concreción de planes de formación orientados a potenciar la formación del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios; impulsar los procesos de promoción profesional del personal docente e investigador y del personal de administración y servicios, y fomentar la movilidad del personal investigador.

4.2.2. Introducción en el personal docente e investigador, como competencia transversal, la de “emprendedores del conocimiento”, de forma que favorezca la utilización de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, la impartición de clases en otros idiomas, el impulso de las Titulaciones Propias, el fomento de la creación de EBT y patentes, el incremento de la producción científica y la participación en proyectos de I+D+i y la incentivación de los contratos de I+D+i con empresas e instituciones.

4.3. Fortalecer las políticas de igualdad entre mujeres y hombres en la Universidad de Málaga

4.3.1. Desarrollando acciones formativas en materia de igualdad de género dirigidas al personal docente e investigador, personal de administración y servicios y alumnado”

5. Conclusiones

El profesorado universitario -en su mayoría- ha mostrado claramente un gran interés, entusiasmo y empeño por desenvolverse en el nuevo marco de reflexión que implanta el EEES, que parte de un paradigma diferente. Este proceso ha sido impulsado por el influjo de diversos factores (principalmente, de tipo sociocultural, epistemológico y psicoeducativo), que han demandado la modificación sustantiva del diseño curricular de las distintas titulaciones universitarias, de las prácticas de enseñanza y de las formas de evaluación.

No cabe la menor duda, que el desenvolvimiento de este profundo proceso de reforma universitaria hacia la convergencia europea, ha sido posible gracias al arduo trabajo realizado por su profesorado, que desde un primer momento, lo ha liderado y ha mostrado su buena disposición y empeño para que pueda ser llevado a cabo. Y todo ello, a pesar de haber visto aumentar de forma muy considerable, no sólo sus obligaciones docentes sino también, el control de su actividad y rendimiento académico por parte de sus universidades, -ahora basado fundamentalmente en criterios de tipo sociológico, económico o el grado de satisfacción mostrado por los estudiantes- (considerados usuarios).

Por tanto, pensamos que para poder seguir contando con una *buena práctica docente* y conservar el interés *continuado* por la *innovación educativa* de los docentes totalmente implicados en la consecución de *positivos y permanentes resultados* conformes con los objetivos estratégicos programados por el EEES, convendría que las distintas universidades y sus respectivas Administraciones públicas, no olvidaran persistir en *premiar e incentivar tales actitudes*. Y como no, atender a aquellas sugerencias transmitidas por el profesorado sobre determinados aspectos del proceso, -que quizás habría que perfeccionar o, en su caso corregir -, de cuáles son sus expectativas, sus necesidades, sus inquietudes, su grado de responsabilidad profesional y personal...etc. Para que efectivamente, el nuevo modelo de Educación Superior Universitario pueda ser una realidad incuestionable en nuestro quehacer diario.

DISEÑO DE UN PROCEDIMIENTO OBJETIVO PARA LA EVALUACION Y CALIFICACION DE LA ASIGNATURA DE TRABAJO FIN DE GRADO EN EL GRADO EN CRIMINOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE MALAGA

MARÍA DEL PILAR CASTRO LÓPEZ
Doctora en Derecho. Profesora de Derecho Administrativo
mdcastro@uma.es

ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ
Profesora Titular de Derecho Penal
Subdirectora del Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología
aicerezo@uma.es

MARÍA JOSÉ BENÍTEZ JIMÉNEZ.
Doctora en Derecho. Profesora de Criminología
mjbenitez@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen: En este artículo se propone un procedimiento que facilite y objetive la evaluación y calificación de la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el Grado en Criminología de la Universidad de Málaga, el cual ha de estar orientado tanto a la adquisición de competencias generales como de competencias específicas asignadas. Tras un acercamiento al marco normativo estatal que permite conocer las directrices básicas de diseño de esta materia obligatoria de los planes de estudio de los títulos de Graduado, se profundiza en los criterios para su evaluación y calificación planteando, en primer lugar, una modificación de las competencias asociadas a esta asignatura que desemboca en la incorporación de cinco competencias específicas y estableciendo, en segundo lugar, un conjunto de indicadores de evaluación que permitan calificar el grado de adquisición de cada competencia por parte de estudiante.

Abstract: In this paper, a procedure for facilitating and objectifying the assessment and mark of the subject of End of Degree Project in Criminology Degree at University of Málaga is proposed. That project has to be orientated to the acquisition of general and specific competences. After an approach to the Spanish regulatory framework, which allows knowing the basic design guidelines of this obligatory subject in the education programs of Degree qualification, it delves into the criteria for its assessment and mark, proposing firstly a modification of the subject's competences which result in the incorporation of five new specific competences and, secondly, establishing a set of assessment indicators allowing to mark the students' acquisition degree for each competence.

Palabras clave: Criminología, Trabajo Fin de Grado, evaluación, indicadores, competencias, habilidades.

Keywords: Criminology, End of Degree Project, assessment, indicators, competences, skills.

Sumario: 1. Marco regulador del procedimiento de evaluación y calificación del trabajo de fin de grado. 1.1. La normativa estatal sobre la asignatura Trabajo de Fin de Grado. 1.2. La normativa propia de la Universidad de Málaga sobre la asignatura Trabajo de Fin de Grado en el Grado en Criminología. 1.2.1. El Reglamento del Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Málaga. 1.2.2. El Reglamento del Trabajo de Fin de Grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. 2. Propuesta de procedimiento para la evaluación y calificación de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en el Grado en Criminología de la Universidad de Málaga. 2.1. Las competencias a evaluar. 2.2. Las rúbricas de evaluación. 2.3. Niveles de logro de las rúbricas de evaluación. 3. Conclusiones.

1. Marco regulador del procedimiento de evaluación y calificación del trabajo de fin de grado.

El objeto del presente trabajo es proponer un procedimiento objetivo y, en la medida de lo posible, simplificado, para la evaluación y calificación de la asignatura Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) del Grado en Criminología de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga.

Para ello creemos necesario analizar en primer lugar la normativa reguladora de la citada asignatura, dado que ésta va a condicionar significativamente cualquier propuesta de procedimiento para su evaluación y calificación que pueda formularse.

1.1. La normativa estatal sobre la asignatura Trabajo de Fin de Grado.

El art. 2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOU) afirma en su apartado 1º la autonomía de las Universidades (*las Universidades ... desarrollan sus funciones en régimen de autonomía*), precisando en su apartado 2º el elenco de facultades o competencias en las cuales aquélla se expresa¹. Pues bien, de acuerdo con el citado precepto la autonomía de las Universidades comprende “la elaboración y aprobación de sus planes de estudios” [art. 2.2. d)], que en el caso de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional deberá ajustarse a lo dispuesto en el Título VI de la LOU relativo a las enseñanzas y títulos, donde se remite al Gobierno la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales².

¹ Sobre la autonomía de las Universidades, en general, y su regulación en la LOU, en particular, ver Souvirón Morenilla, J. Mª. y Palencia Herrejón, F. (2002): “La nueva regulación de las Universidades. Comentarios y Análisis sistemático de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades”. Comares, Granada, págs. 69 y ss.

² Arts. 35.1 y 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, ambos en redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

Art. 35.1: “El Gobierno establecerá las directrices y las condiciones para la obtención de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional...”.

En consonancia con los principios consagrados en la LOU, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales³, profundiza en la concepción de la autonomía universitaria, dejando que sean las propias Universidades las que, de acuerdo con las reglas fijadas en el mismo, creen y propongan las enseñanzas y títulos que han de impartir y expedir, sin necesidad de sujetarse a un catálogo previo establecido por el Gobierno, como sucedía hasta ese momento⁴.

Por otra parte, como se advierte en el Preámbulo del propio Real Decreto, la nueva organización de las enseñanzas universitarias no se limita a un cambio estructural, sino que pretende además impulsar un cambio en las metodologías docentes, cuyo objetivo nuclear ha de ser el proceso de aprendizaje del estudiante. De ahí que, sin excluir el enfoque tradicional basado en contenidos y horas lectivas, los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deben ahora centrarse en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, haciendo especial hincapié en los métodos de aprendizaje de dichas competencias y en los procedimientos para evaluar su adquisición.

En este marco conceptual, el art. 12 del citado Real Decreto 1393/2007, relativo a las directrices para el diseño de títulos de Graduado, establece en sus apdos 2º, 3º y 7º las siguientes reglas básicas sobre el Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG):

-La obligatoriedad de que las enseñanzas de Grado concluyan con la elaboración y defensa de un TFG, lo cual significa que el TFG es una asignatura obligatoria que el alumno debe superar para poder obtener su título.

-La asignación al TFG de un mínimo de 6 créditos y un máximo de 30.

-El momento temporal en que debe realizarse el TFG, a saber, la fase final del plan de estudios.

-La necesidad de que el TFG esté orientado a la evaluación de competencias asociadas al título de que se trate.

Nada más se precisa en la normativa estatal acerca de esta materia obligatoria de los planes de estudio de los títulos de Graduado, dejando abiertas cuestiones fundamentales como son el contenido mismo del TFG, las competencias a evaluar o, en lo que aquí nos interesa, los criterios y procedimientos para su evaluación.

Art. 37: “Las enseñanzas universitarias se estructurarán en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. La superación de tales enseñanzas dará derecho, en los términos que establezca el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, a la obtención de los títulos oficiales correspondientes”.

³ BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007. El Real Decreto 1393/2007 ha sido modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010), si bien la modificación no afecta a la regulación de la asignatura TFG.

⁴ De acuerdo con el art. 34.1 y 2 de la LOU, en su redacción originaria, los diferentes títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional eran establecidos específicamente por el Gobierno de la Nación, integrándose en el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, que también debía aprobar el Gobierno; como bien señalan Souvirón Morenilla, J. Mª. y Palencia Herrejón, F. (2002), op. cit., pág. 322, ello suponía que tales títulos oficiales constituían “un <<numerus clausus>> , ampliable tan solo con el establecimiento por el Gobierno de un nuevo título oficial”.

Corresponde, pues, a las Universidades, en uso de su autonomía, regular a través de las Memorias de Verificación y de sus propias normas, el contenido del TFG, su organización docente, así como las cuestiones administrativas referentes al mismo.

1.2. La normativa propia de la Universidad de Málaga sobre la asignatura Trabajo de Fin de Grado en el Grado en Criminología.

La normativa propia de la Universidad de Málaga para la asignatura TFG del Grado en Criminología está constituida, de una parte, por el Reglamento del TFG de la UMA (en adelante, RTFGUMA), aprobado por el Consejo de Gobierno en su sesión de 23 de enero de 2013, y, de otra, por el Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho (en adelante, RTFGFD), aprobado inicialmente por la Junta de Facultad en su sesión de 16 de mayo de 2013 y posteriormente reformada por acuerdo de la Junta de Facultad de 17 de diciembre de 2013.

Junto a ambas normas ha de tenerse en consideración lo dispuesto en la Memoria de Verificación del Grado en Criminología de la UMA.

1.2.1. El Reglamento del Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Málaga.

El RTFGUMA consta de tres Capítulos: el primero de ellos dedicado a la naturaleza y contenido del TFG; el segundo, a la organización docente de esta asignatura; y el tercero y último, a sus aspectos administrativos.

Ante todo, ha de advertirse que el RTFGUMA no ofrece una regulación completa y acabada de esta materia, sino tan solo una regulación de mínimos, con la finalidad, declarada en su propio Preámbulo, de “unificar los criterios y procedimientos que aseguren la homogeneidad en la organización, el desarrollo y la evaluación de los TFG de los distintos títulos oficiales de Graduado impartidos en la Universidad de Málaga”. La concreción de dicha regulación general se remite a la normativa propia de cada Centro, que será la encargada de adaptarla a las características específicas de los diversos estudios a los que la misma ha de aplicarse.

Bajo la rúbrica “Organización docente”, el Capítulo II del RTFGUMA aborda en sus arts. 13 y ss. la evaluación, defensa y calificación del TFG, normativa de la que nos interesa subrayar los siguientes aspectos:

-Para cada curso académico se constituirán Tribunales de Evaluación para la defensa y evaluación de los TFG, los cuales estarán formados por, al menos, tres profesores y sus respectivos suplentes, entre los que se designarán a un presidente y a un secretario. La composición y el procedimiento para el nombramiento de dichos Tribunales se remite a la normativa propia de cada Centro (art. 13.1).

-La defensa del TFG por parte del alumno se condiciona a la emisión por el tutor del TFG de un informe escrito en el que se autorice su defensa, del que se dará traslado al alumno y a la Secretaría del Centro, quedando vetada la defensa del TFG sin el informe favorable del tutor (art. 14.4).

-Los criterios y procedimientos de evaluación del TFG a aplicar por los Tribunales de Evaluación serán previamente establecidos por la normativa de cada Centro; en la calificación de los TFG los Tribunales de Evaluación tendrán en cuenta la

documentación presentada por los estudiantes, el informe del tutor y la defensa de pública de los trabajos (art.15.1).

-En caso de que un TFG reciba la calificación de suspenso, el Tribunal de Evaluación elaborará un informe motivado de dicha calificación, que habrá de hacer llegar al estudiante y al tutor del TFG (art. 15.2).

-El Tribunal de Evaluación levantará un acta de evaluación en la que debe recoger las calificaciones que en cada caso procedan, dicha acta será elaborada y firmada por el Secretario del Tribunal, quien será también el encargado de remitirla en tiempo y forma a la Secretaría del Centro (art. 15.3).

Finalmente, el art. 17 (“Información a los estudiantes”) del RTFGUMA (Capítulo III, “Aspectos administrativos”) impone a los Centros la obligación de publicar en su página web información sobre los TFG con antelación suficiente al comienzo de la asignatura, debiendo incluirse, entre otros extremos, los “criterios e instrumentos de evaluación y de calificación para los TFG de cada uno de los Grados, en los que se recojan explícitamente las competencias objeto de evaluación y la forma de evaluarlas”.

En definitiva, la determinación de los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y de calificación de los TFG es uno de los aspectos fundamentales de su regulación que la normativa general de la UMA remite a las normas propias de cada Centro. Evidentemente, ello supone abrir la puerta a una diversidad de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y de calificación de los TFG en nuestra Universidad, diversidad que sin embargo resulta necesaria habida cuenta de la diversidad misma de las titulaciones en las que dicha asignatura ha de impartirse.

1.2.2. El Reglamento del Trabajo de Fin de Grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga.

Al igual que todos los Centros de la Universidad de Málaga, la Facultad de Derecho cuenta con su propio Reglamento del TFG, aplicable a las dos titulaciones que se imparten en la misma, el Grado en Derecho y el Grado en Criminología⁵, motivo por el cual su regulación adolece quizá de una excesiva generalidad, a fin de hacer posible su aplicación en ambas titulaciones. Por otra parte, recordar que el RTFGFD ya ha sido reformado en una ocasión, reforma que afecta precisamente a la evaluación y calificación de los TFG, por lo que nos parece interesante referirnos a ambas versiones para dejar constancia del sentido de dicha reforma.

En su redacción inicial el RTFGFD preveía la participación de dos agentes o sujetos en el procedimiento de evaluación y calificación del TFG: el tutor académico del TFG y el Tribunal de Evaluación.

⁵ En el Plan de Estudios de Graduado en Criminología de la UMA (Resolución de 18 de febrero de 2011, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Criminología, BOE núm. 73 de 26 de marzo de 2011) la asignatura de Trabajo Fin de Grado tiene asignado un contenido de 12 créditos, mientras que en el Plan de Estudios de Graduado en Derecho de la UMA (Resolución de 27 de febrero de 2013, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Derecho, BOE núm. 80 de 3 de abril de 2013) se asigna a dicha asignatura un contenido de 6 créditos, tratándose en ambos casos de asignaturas de carácter obligatorio a desarrollar en el segundo cuatrimestre del cuarto curso de la correspondiente titulación.

Las funciones a desempeñar por el tutor académico en relación a la evaluación y calificación del TFG se contemplaban en los apartados c), d) y e) del art. 6.5 del RTFGFD aprobado el 16 de mayo de 2013:

-“Emitir un informe previo a la defensa del TFG en los términos de <<favorable>> o <<no favorable>>”.

-“Participar en la evaluación del TFG, recomendando una calificación al Tribunal de Evaluación a partir de la cumplimentación de la rúbrica de valoración contenida en el Informe del TFG”.

-“Formar parte de los Tribunales evaluadores”.

A los Tribunales de Evaluación, integrados originariamente, además de por el tutor, por el Coordinador del Grado y el Coordinador del TFG de la titulación, les correspondía calificar los TFG sometidos a su evaluación de conformidad con las rúbricas de evaluación establecidas en el Anexo núm. 6 del RTFGFD. En caso de que la calificación otorgada por el Tribunal fuera inferior a la recomendada por el tutor, el Tribunal debía emitir un informe motivado sobre las causas de dicha discrepancia (art. 11.1 del RTFGFD, en su primera redacción), lo cual venía a suponer una cierta vinculación del Tribunal a la evaluación inicial del TFG realizada por el tutor.

La reforma del Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho reduce considerablemente la participación del tutor académico en el procedimiento de evaluación y calificación del TFG, confiado ahora prácticamente en exclusiva a los Tribunales de Evaluación, con lo que, a nuestro juicio, se dota a aquél de una mayor imparcialidad y objetividad.

En esta línea, se suprime la inclusión del tutor en los Tribunales de Evaluación, cuyos miembros titulares y suplentes serán ahora designados por el Vicedecanato competente, a propuesta del Coordinador del TFG, debiendo uno de ellos ser profesor de la misma área de conocimiento del tutor (art. 9.2 del RTFGFD).

El tutor llevará a cabo una primera valoración del trabajo, de conformidad con las rúbricas para la evaluación de competencias del Trabajo de Fin de Grado previstas en el Anexo núm. 5 del vigente RTFGFD [art. 6.5.c)]⁶, las cuales se agrupan en dos categorías: de una parte, aspectos formales y estructura del TFG, entre los que figuran la asistencia del alumno a las sesiones de trabajo propuestas por el tutor, el seguimiento y cumplimiento del plan de trabajo establecido, así como el grado de incorporación al TFG de las sugerencias y comentarios realizados por el tutor; y de otra, expresión escrita del TFG.

Ahora bien, esa valoración inicial del tutor no conlleva en ningún caso una calificación, ni tan siquiera provisional, del TFG, debiendo entenderse que la misma no vincula, al menos formalmente, al Tribunal de Evaluación; así lo corrobora el hecho de que el vigente Reglamento ya no incluya la necesidad de justificación por parte del Tribunal del otorgamiento de una calificación inferior a la recomendada por el tutor. A nuestro juicio, la valoración efectuada por el tutor de los extremos indicados en el párrafo

⁶ De conformidad con lo establecido en el art. 12.7 del Real Decreto 1393/2007, tales competencias han de ser las que se recogen en la Memoria de Verificación del Grado correspondiente.

precedente (a saber, asistencia del alumno a las sesiones de trabajo, seguimiento y cumplimiento del plan de trabajo establecido y grado de incorporación al TFG de las sugerencias y comentarios realizados por el tutor) debería vincular expresamente a los Tribunales de Evaluación, en la medida en que se trata de cuestiones que sólo el tutor, en su condición de orientador y supervisor de la realización del TFG⁷, puede ponderar.

Por último, la reforma mantiene, como no podía ser de otro modo, pues así lo exige la normativa general de la UMA, la obligatoriedad del previo informe favorable del tutor como requisito indispensable para la defensa del TFG por el alumno ante el Tribunal de Evaluación, informe que debe ajustarse al modelo establecido en el Anexo núm. 4 del vigente RTFGFD (art. 10.7).

Como decíamos, la función de evaluación y calificación del TFG se atribuye en exclusiva a los Tribunales de Evaluación, mediante la aplicación de las rúbricas para la evaluación de competencias del Trabajo de Fin de Grado establecidas en el Anexo núm. 6 del RTFGFD (art. 11.1)⁸, las cuales se dividen en tres categorías: aspectos formales y estructura del TFG, expresión escrita y expresión oral y capacidad de síntesis del alumno en la exposición del trabajo, con una ponderación del 50%, 25% y 25%, respectivamente. Tales rúbricas de evaluación de competencias coinciden exactamente con las que debe valorar el tutor académico, a excepción de las referentes a la expresión oral y capacidad de síntesis, lo que parece lógico dado que la valoración del tutor es previa a la defensa del TFG ante el Tribunal.

2. Propuesta de procedimiento para la evaluación y calificación de la asignatura Trabajo de Fin de Grado en el Grado en Criminología de la Universidad de Málaga

Una vez analizado el marco normativo aplicable a la evaluación y calificación de los TFG en la UMA, es el momento de centrarnos en el objeto de nuestro trabajo que, como decíamos al inicio, no es otro que proponer un procedimiento de evaluación y calificación de la asignatura TFG en el Grado en Criminología de la Universidad de Málaga.

De acuerdo con la normativa que acabamos de analizar, el TFG debe estar orientado a la adquisición tanto de las competencias generales del título de que se trate, en nuestro caso, el Grado en Criminología de la UMA, como de las competencias específicas asignadas a esta asignatura, recogidas ambas en la Memoria de Verificación del Grado en Criminología (arts. 12.7 del Real Decreto 1393/2007; 3.2 del Reglamento del TFG de la UMA; y 2.1 del Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho).

La metodología seguida a este respecto ha consistido, en primer lugar, en la identificación de las competencias a evaluar en la asignatura TFG en el Grado en Criminología de la Universidad de Málaga, tanto generales como específicas; en segundo lugar, hemos establecido un conjunto de indicadores o rúbricas de evaluación objetivas que permitan determinar el grado de adquisición de cada competencia por parte del estudiante, relacionando dichas rúbricas con las correspondientes

⁷ Según se expresa en los arts. 7.1 del RTFGUMA y 6.1 del RTFGFD.

⁸ Ver lo dicho supra en nota 6.

competencias; y, finalmente, se han determinado los diferentes niveles de logro exigibles al alumno en relación a cada una de las rúbricas de evaluación.

2.1. Las competencias a evaluar.

Si bien no es éste el lugar para detenernos en el estudio del concepto de competencia en el ámbito educativo, dada la importancia que la determinación de las competencias correspondientes a las titulaciones universitarias presenta en el diseño de los respectivos planes de estudio⁹, nos parece oportuno ofrecer un breve esbozo del mismo.

La Comisión Europea define la competencia como “la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas”, considerando el conocimiento como el resultado de la asimilación de información que tiene lugar durante el proceso de aprendizaje y la destreza como la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas¹⁰. Por su parte, en el denominado Informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), elaborado por la OCDE, se afirma que “la competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”¹¹. Así, pues, la educación basada en competencias trata de formar a las personas no solo para que puedan participar en el mundo laboral, sino para que sean capaces de desarrollar un proyecto personal de vida¹².

Como puede apreciarse, el concepto de competencia educativa se presenta como un concepto complejo, lo que, unido a la falta de acuerdo entre los agentes llamados a intervenir en el contexto del EEES (el Ministerio de Educación, las Agencias para la calidad del sistema universitario -estatal y autonómicas-, y los expertos en pedagogía) en cuanto a su utilización en un sentido unívoco, ha podido coadyuvar a que el catálogo

⁹ A este respecto, Bolívar Botía, A. (2008): “El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”. En revista REDU. Revista de Docencia Universitaria, núm. monogr. 2.-Formación centrada en competencias (II), 2008, pág. 16, afirma que “el debate sobre el nuevo diseño de las titulaciones en términos de competencias no es sólo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la formación (formar para empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesionalidad requerida. El discurso de las “competencias” supone redefinir la profesionalidad como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que los estudiantes han de adquirir para conseguir el título. En un plano general, lo que se discute es el mismo modelo de Universidad, que debe mediar entre modelo académico (Humboldt) y el profesionalizador (anglosajón o neoliberal). Una herencia de la educación liberal es que la enseñanza universitaria ha de proporcionar una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugada con un saber especializado profesionalizador”.

¹⁰ Feito Alonso, R. (2010): “De las competencias básicas al currículum integrado”. En revista *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, núm. 23. 2010, págs. 66 y ss.

¹¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), Informe DeSeCo: La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo (2005), pág. 3.

No obstante, como señala Bolívar Botía, A. (2008), op. cit., pág. 17, conviene advertir que el Proyecto DeSeCo se dirige a la educación obligatoria, no a la universitaria.

¹² Feito Alonso, R. (2010), op. cit., pág. 70.

competencial establecido en los planes de estudio de nuestras titulaciones universitarias no presente en muchas ocasiones la formulación más adecuada ¹³.

Aclarados estos extremos, pasamos a enunciar las competencias generales y específicas ¹⁴ asociadas a la asignatura TFG en la Memoria de Verificación de Grado en Criminología de la UMA:

-Competencias generales del Título (CG):

CG 1.6. Utilizar herramientas propias del método científico para la planificación, diseño y ejecución de investigaciones básicas y aplicadas desde la etapa de reconocimiento hasta la evaluación de resultados y conclusiones.

CG 1.7. Realizar, evaluar y ejecutar proyectos e informes científico-técnicos relacionados con la criminalidad.

CG 1.8. Conocer y aplicar técnicas y procedimientos para la resolución de problemas y la toma de decisiones (desde una perspectiva sistémica que fomente la visión global del problema, su análisis y las interrelaciones existentes entre los mismos).

CG 1.9. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones de carácter criminológico tanto a un público especializado como no especializado.

CG 1.10. Ser capaz de trabajar en equipo con otros profesionales en las diferentes vertientes de la actividad criminológica.

CG 1.12. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la resolución de problemas y búsqueda de información en el ámbito de la Criminología.

-Competencias específicas (CE):

CE 2.7. Saber diseñar un proyecto de investigación empírico, aplicar técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, y analizar estadísticamente los datos.

CE 2.8. Saber difundir y exponer adecuadamente los resultados de una investigación en congresos académicos y a los medios de comunicación.

2.9. Saber elaborar e interpretar un informe criminológico.

¹³ Un análisis crítico del modelo de planificación por competencias en la enseñanza universitaria en nuestro país en Bolívar Botia, A. (2008), op. cit., págs. 16 y ss.

¹⁴ Como ponen de manifiesto Sánchez-Elvira, A., López-González, M^a. A. y Fernández-Sánchez, V. (2010): "Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las Universidades españolas. En revista REDU. Revista de Docencia Universitaria, Vol. 8, núm. 1. 2010, págs. 36 y ss., la necesidad de que la educación superior asuma como objetivo final la preparación de los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI ha llevado a incorporar en los diseños de las titulaciones, junto a las competencias profesionales específicas, las denominadas competencias genéricas o transversales, entendidas como capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta, las cuales constituyen piezas clave de la nueva formación universitaria en su apuesta por potenciar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo, el estudiante podrá desempeñarse de forma eficaz en un mercado laboral dinámico, adaptarse de forma flexible a los rápidos cambios y demandas sociales y, en definitiva, constituirse en agente activo en la construcción de la sociedad del conocimiento.

2.10. Saber elaborar y evaluar programas y estrategias de prevención y/o intervención de la criminalidad.

CE 2.11. Conocer las técnicas de evaluación de riesgo de violencia y delincuencia y saber aplicarlas a casos concretos.

CE 2.19. Manejar los términos criminológicos en lengua inglesa.

Así pues, el procedimiento de evaluación y calificación de la asignatura TFG del Grado en Criminología de la UMA que aquí se propone ha tenido necesariamente que partir de estas competencias, habiéndose seleccionado de entre las mismas aquellas que a nuestro juicio mejor expresan los objetivos a alcanzar por el alumno con la realización de este tipo de trabajo. No obstante, creemos que sería conveniente plantear una modificación de las competencias asociadas a esta asignatura en la Memoria de Verificación del Grado en Criminología de la UMA, dada la excesiva amplitud y ambigüedad de la que adolece su formulación actual.

Con vistas a dicha reforma incorporamos en este trabajo cinco competencias específicas nuevas para la asignatura TFG del Grado en Criminología de la UMA, sin excluir la posibilidad de propuesta de algunas otras en el caso de que se habilitara la modificación planteada.

Las competencias específicas cuya evaluación proponemos son las siguientes:

CE 1. Desarrollar la creatividad y la capacidad de iniciativa, de organización, de planificación y, en su caso, de trabajo en grupo.

CE 2. Saber aportar soluciones a problemas relacionados con la Criminología.

CE 3. Definir con claridad las hipótesis y objetivos del proyecto de investigación.

CE 4. Proponer y utilizar la metodología más adecuada para la consecución de los objetivos del proyecto de investigación.

CE 5. Manejar bibliografía adecuada e indicar correctamente las referencias bibliográficas empleadas tanto a lo largo del texto del trabajo como en el apartado de bibliografía.

2.2. Las rúbricas de evaluación.

Como decíamos anteriormente, la evaluación de las competencias requiere del establecimiento de un conjunto de indicadores o rúbricas de evaluación objetivas que permitan determinar el grado de adquisición de cada competencia por parte del estudiante.

Una rúbrica o matriz de evaluación puede definirse como una herramienta de puntuación que enumera los criterios específicos para valorar un trabajo complejo, articulando además las gradaciones de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente hasta deficiente¹⁵. Numerosos trabajos de investigación educativa han puesto de manifiesto las bondades de las rúbricas de evaluación como un recurso

¹⁵ Goodrich Andrade, H. (1997): Understanding Rubrics.

interesante para una evaluación integral y formativa. Al ofrecer un conjunto de criterios concretos graduados, su utilización permite evaluar el nivel de desempeño de las competencias del alumnado de forma objetiva y consistente; asimismo, mediante las rúbricas el profesor puede especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar las competencias establecidas previamente, eliminando la incertidumbre del alumno sobre la forma en que va a ser evaluado y garantizando un valor más auténtico o real que las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras ¹⁶.

Nuevamente nuestra propuesta ha debido ajustarse a las rúbricas de evaluación expresadas en los Anexos 5º y 6º del vigente Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho; a su vez, la determinación de dichas rúbricas de evaluación por parte del vigente Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho de la UMA ha de tener en cuenta lo dispuesto a este respecto en las Memorias de Verificación de los Grados a los que el Reglamento resulta aplicable, en nuestro caso el grado en Criminología ¹⁷. Dichas rúbricas de evaluación son las siguientes:

RUBRICAS DE EVALUACION

ASPECTOS FORMALES Y ESTRUCTURA DEL TFG (VALORACIÓN 50%).

- El TFG cumple los requisitos formales de presentación.
- El alumno ha acudido a las sesiones de trabajo con el tutor, incorporando sus sugerencias y comentarios y ha seguido el plan de trabajo establecido.
- Originalidad.
- Dificultad.
- Están definidas de forma clara las hipótesis y los objetivos del TFG.
- Están identificadas las partes fundamentales del TFG.
- Está planteada, de forma razonada, la metodología más adecuada para la consecución de los objetivos.
- Se exponen con claridad los resultados y se realiza una discusión de los mismos.
- Las conclusiones del TFG responden a las hipótesis y objetivos planteados inicialmente.

EXPRESION ESCRITA (VALORACIÓN (25%))

¹⁶ Blanco, A. (2008): "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias". En Prieto Navarro, L. (Coord.) La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (Estrategias útiles para el profesorado). Octaedro, Barcelona, págs. 171 y ss.

¹⁷ En relación al sistema de evaluación de la asignatura TFG, la Memoria de Verificación del Grado en Criminología de la UMA, pág. 30, se limita a establecer que "el Trabajo de Fin de Grado consistirá en la presentación por escrito del trabajo, previamente tutelado por un profesor, y en su defensa oral ante un tribunal".

-El alumno expresa, por escrito, de forma clara las ideas y objetivos, siguiendo las normas gramaticales y ortográficas.

-El alumno utiliza apropiadamente terminología y vocabulario adecuados al tema.

-El alumno cita adecuadamente el material empleado, utilizando bibliografía actualizada y apropiada al tema del TFG.

EXPRESION ORAL Y CAPACIDAD DE SINTESIS (VALORACIÓN 25%).

-El alumno se expresa con claridad en la presentación oral del TFG.

-El alumno muestra capacidad de síntesis en la presentación del trabajo realizado.

-El alumno responde adecuadamente y de forma razonada a las preguntas que se le formulan.

Identificadas las competencias a evaluar y las rúbricas para su evaluación, se ha procedido a relacionar unas y otras, fijando las rúbricas que actuarán como criterios o estándares de medición del grado de adquisición de cada competencia. A este respecto, se ha constatado la inexistencia de rúbricas adecuadas para la evaluación de algunas competencias (por ejemplo, la CG 1.12. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la resolución de problemas y búsqueda de información en el ámbito de la Criminología), lo que nos lleva a preconizar la necesidad de una reforma del Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho en este apartado, a fin de mejorar la evaluación de los TFG.

2.3. Niveles de logro de las rúbricas de evaluación.

Por último, se han establecido los diferentes niveles de logro o cumplimiento que se exigen al alumno en relación a cada uno de los indicadores o rúbricas de evaluación, intentando definir de la forma más precisa posible los niveles de logro para cada indicador, con el doble objetivo de facilitar su aplicación por los diferentes Tribunales de Evaluación de los TFG, y de que dicha evaluación sea lo más consistente y objetiva posible. Cada nivel de logro lleva asignado un intervalo numérico, lo que permitirá la traducción final de la evaluación en una calificación numérica que será la que se plasme en el acta de evaluación a cumplimentar por el Tribunal de Evaluación, según modelo contenido en el Anexo 7 del vigente Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho.

Un repaso a otros modelos de procedimientos de evaluación y calificación de Trabajos de Fin de Grado de diversas titulaciones y Universidades ¹⁸ nos ha permitido comprobar

¹⁸ Así, Mateo Andrés, J. (Ed.) (2009): Guía para la evaluación de competencias en el Trabajo de Fin de Grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya Catalunya, pág. 62, propone los siguientes cuatro niveles de logro:

“A Es el valor que indica que la característica se da con más intensidad. Señala que el alumnado ha presentado evidencias suficientes y un nivel tan alto de calidad para entender que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera excelente.

B. Es el segundo valor en cuanto a reconocimiento de valor. Implica que la mayoría de evidencias presentadas muestran un nivel más que aceptable de calidad y que se puede derivar el juicio que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera notable.

que lo habitual es fijar cuatro o, incluso, cinco niveles de cumplimiento o logro de los indicadores. Sin embargo, en nuestro caso, ateniéndonos a lo dispuesto en los Anexos del Reglamento del TFG de la Facultad de Derecho, tales niveles han tenido que reducirse a tres:

-nivel bajo (B), correspondiente a un nulo o escaso nivel de cumplimiento del indicador en cuestión y que se traduciría en una calificación numérica de 0 a 4,9,

-nivel medio (M), correspondiente a un nivel de cumplimiento aceptable del indicador en cuestión y que se traduciría en una calificación numérica de 5 a 7,9, y

-nivel alto (A), correspondiente a un excelente nivel de cumplimiento del indicador en cuestión y que se traduciría en una calificación numérica de 8 a 10.

A nuestro modo de ver, la excesiva amplitud de esos niveles de logro haría recomendable desdoblar el primer nivel de logro en dos, diferenciando entre:

-nivel muy bajo, que reflejaría que el alumno no cumple en absoluto con el indicador en cuestión o que el nivel de cumplimiento es deficiente y que se traduciría en una calificación numérica de 0 a 2,4,

-nivel bajo, que reflejaría que hay un cierto nivel de cumplimiento del indicador en cuestión, pero en ningún caso suficiente, y que se traduciría en una calificación numérica de 2,5 a 4,9.

2.4. Propuesta final de evaluación y calificación de la asignatura TFG del Grado en Criminología de la UMA.

A modo de conclusión exponemos a continuación el cuadro final de evaluación y calificación de la asignatura TFG del Grado en Criminología de la UMA, en el que pueden verse reflejadas las competencias a evaluar, las rúbricas de evaluación

C. Establece el nivel mínimo de calidad de las evidencias presentadas, tanto por su número como por su suficiencia cualitativa. Entendemos que representa el nivel más básico de suficiencia.

D. Indica que tanto por la insuficiencia de las evidencias como por su calidad no supera el nivel crítico mínimo necesario que exige la competencia. Implica la obligatoriedad de introducir cambios y modificaciones en los trabajos o actividades asociados a las evidencias que soportan estos resultados de aprendizaje”.

Por su parte, Valderrama, E. et al. (2010): “La Evaluación de Competencias en los Trabajos Fin de Estudios”. En revista Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje (IEEE-RITA). Vol. 5, núm. 3. 2010, pág. 110, proponen también cuatro niveles: “el nivel 1 correspondería al nivel mínimo que el estudiante debe demostrar, por debajo del cual (nivel 0) se considera que el estudiante NO cumple el indicador. El nivel 2 refleja el nivel que se considera adecuado para el tipo de Trabajo Fin de Estudios que se está realizando (Grado o Máster).). Finalmente, el nivel 3 representa el nivel de excelencia”

Finalmente Etxabe Urbieto, J. M^a, Aranguren Garayalde, K. y Losada Iglesias, D. (2011): “Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as”. En revista Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU), Vol. 4, núm. 3. 2011, pág. 161, apuntan asimismo cuatro niveles: excelente o muy bien, correcto, insuficiente y muy pobre.

correspondientes a cada competencia y los niveles de logro o cumplimiento a aplicar a cada rúbrica:

ASPECTOS FORMALES Y ESTRUCTURA DEL TFG (VALORACION 50%)

CG 1.7. Realizar, evaluar y ejecutar proyectos e informes científico-técnicos relacionados con la criminalidad.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: El TFG cumple los requisitos formales de presentación.

Niveles de logro:

(B) El TFG no cumple en absoluto los requisitos formales de presentación exigidos.

(M) El TFG cumple tan solo algunos de los requisitos formales de presentación exigidos.

(A) El TFG cumple escrupulosamente todos los requisitos formales de presentación exigidos.

CE 1. Desarrollar la creatividad y la capacidad de iniciativa, de organización, de planificación y, en su caso, de trabajo en grupo.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno ha acudido a las sesiones de trabajo con el tutor, incorporando sus sugerencias y comentarios y ha seguido el plan de trabajo establecido. Esta rúbrica ha sido dividida en los siguientes subindicadores:

- El alumno ha acudido a las sesiones de trabajo con el tutor.

Niveles de logro:

(B) El alumno no ha acudido a ninguna de las sesiones de trabajo propuestas por el tutor.

(M) El alumno ha acudido a las sesiones de trabajo propuestas por el tutor.

(A) El alumno no solo ha acudido a las sesiones de trabajo propuestas por el tutor, sino que además ha tenido la iniciativa de proponer al tutor sesiones de trabajo.

- El alumno ha seguido el plan de trabajo establecido por el tutor.

Niveles de logro:

(B) El alumno no ha seguido el plan de trabajo establecido por el tutor.

(M) El alumno ha seguido tan solo parcialmente el plan de trabajo establecido por el tutor.

(A) El alumno ha seguido en todo momento el plan de trabajo establecido por el tutor.

- El alumno ha incorporado las sugerencias y comentarios del tutor al TFG.

Niveles de logro:

(B) El alumno no ha incorporado al TFG ninguna de las sugerencias y comentarios del tutor.

(M) El alumno ha incorporado al TFG algunas de las sugerencias y comentarios del tutor.

(A) Además de incorporar al TFG la totalidad de las sugerencias y comentarios del tutor, el alumno ha sido el que ha propuesto tanto el tema objeto de estudio como la metodología a seguir.

CG 1.9. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones de carácter criminológico tanto a un público especializado como no especializado.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: Originalidad.

Niveles de logro:

(B) El trabajo no es en absoluto original, existiendo un considerable número de estudios previos sobre el tema objeto de estudio.

(M) El trabajo presenta cierta originalidad, no existiendo muchos estudios previos sobre el tema objeto de estudio.

(A) El tema objeto de estudio es novedoso y original, no habiendo apenas estudios previos sobre el mismo.

CE 2. Saber aportar soluciones a problemas relacionados con la Criminología.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: Dificultad.

Niveles de logro:

(B) La realización del TFG no ha representado ninguna dificultad especial, dada la metodología, el trabajo de campo y el análisis de datos llevados a cabo.

(M) La realización del TFG ha conllevado cierto grado de dificultad, dada la metodología, el trabajo de campo y/o el análisis de datos llevados a cabo.

(A) La realización del TFG ha presentado una gran especial, habida cuenta de la metodología, el trabajo de campo y/o el análisis de datos llevados a cabo.

CE 3. Definir con claridad las hipótesis y objetivos del proyecto de investigación.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: Están definidos con claridad las hipótesis y objetivos del proyecto de investigación.

Niveles de logro:

(B) En el trabajo no se especifican las hipótesis y objetivos del mismo.

(M) En el trabajo se alude a las hipótesis y objetivos del mismo, pero sin precisarlos adecuadamente.

(A) Las hipótesis y objetivos de la investigación están definidos con total claridad.

CG 1.7. Realizar, evaluar y ejecutar proyectos e informes científico-técnicos relacionados con la criminalidad.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: Están identificadas las partes fundamentales del TFG.

Niveles de logro:

(B) El alumno no ha identificado las partes fundamentales del TFG.

(M) El alumno ha identificado tan solo algunas de las partes fundamentales del TFG.

(A) El alumno ha identificado correctamente todas las partes fundamentales del TFG.

CE 4. Proponer y utilizar la metodología más adecuada para la consecución de los objetivos del proyecto de investigación.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: Está planteada, de forma razonada, la metodología más adecuada para la consecución de los objetivos.

Niveles de logro:

(B) No se ha aplicado una metodología adecuada para la consecución de los objetivos del trabajo.

(M) La metodología empleada, aun siendo adecuada para la consecución de los objetivos del trabajo, no es la más novedosa, estando parcialmente obsoleta.

(A) La metodología empleada se adecua perfectamente a la consecución de los objetivos del trabajo, siendo la más novedosa en relación al tema de estudio.

CE 2.8. Saber difundir y exponer adecuadamente los resultados de una investigación en congresos académicos y a los medios de comunicación.

1ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: Se exponen con claridad los resultados y se realiza una discusión de los mismos.

Niveles de logro:

(B) No expone los resultados de la investigación o bien se limita a exponerlos sin realizar una interpretación de los mismos.

(M) Expone los resultados de la investigación y los interpreta, pero sin una fundamentación científica y/o técnica suficiente.

(A) Expone los resultados de la investigación, fundamentándolos correctamente en criterios técnicos y/o científicos.

2ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: Las conclusiones del TFG responden a las hipótesis y objetivos planteados inicialmente.

(B) No expone las conclusiones del estudio, a lo sumo ofrece un simple agregado de resultados.

(M) Expone las conclusiones del estudio, pero sin relacionarlas con las hipótesis y objetivos planteados inicialmente.

(A) Relaciona adecuadamente las conclusiones expuestas con las hipótesis y objetivos planteados inicialmente.

EXPRESION ESCRITA (VALORACION 25%)

CG 1.9. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones de carácter criminológico tanto a un público especializado como no especializado.

1ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno expresa, por escrito, de forma clara las ideas y objetivos, siguiendo las normas gramaticales y ortográficas.

Niveles de logro:

(B) Se observan numerosas faltas de ortografía y/o gramaticales.

(M) No se observan faltas ortográficas y/o gramaticales, pero el texto carece de la necesaria claridad expositiva.

(A) No se observan faltas ortográficas y/o gramaticales y la claridad expositiva del texto es correcta.

2ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno utiliza apropiadamente terminología y vocabulario adecuados al tema.

(B) No conoce ni sabe definir la mayoría de los términos especializados.

(M) Conoce terminología especializada, aunque no siempre sabe definirla.

(A) Utiliza con fluidez la terminología especializada y es capaz de definirlo con sus propios términos.

CE 5. Manejar bibliografía adecuada e indicar correctamente las referencias bibliográficas empleadas tanto a lo largo del texto del trabajo como en el apartado de bibliografía.

Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno cita adecuadamente el material empleado, utilizando bibliografía actualizada y apropiada al tema del TFG.

Niveles de logro:

(B) No utiliza bibliografía actualizada y apropiada al tema del TFG y/o no aparecen a lo largo del texto las referencias bibliográficas utilizadas.

(M) Utiliza la bibliografía básica relativa al tema del TFG, pero en el texto las referencias bibliográficas no aparecen debidamente vinculadas a los contenidos ni en el formato solicitado.

(A) Emplea adecuadamente bibliografía actualizada y apropiada al tema del TFG y las referencias bibliográficas están correctamente ubicadas y en formato adecuado.

EXPRESION ORAL Y CAPACIDAD DE SINTESIS (VALORACION 25%)

CG 1.9. Saber transmitir información, ideas, problemas y soluciones de carácter criminológico tanto a un público especializado como no especializado.

1ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno se expresa con claridad en la presentación oral del TFG.

Niveles de logro:

(B) El alumno no se expresa con claridad en la presentación del trabajo.

(M) Aunque el alumno se expresa con claridad en líneas generales, tiene dificultades de expresión en algunas partes de la presentación del trabajo.

(A) El alumno se expresa con la claridad requerida en todo momento.

2ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno muestra capacidad de síntesis en la presentación del trabajo realizado.

Niveles de logro:

(B) El alumno no es capaz de sintetizar la información que pretende exponer.

(M) El alumno solo es capaz de sintetizar algunas partes del trabajo.

(A) El alumno sintetiza correctamente los contenidos del trabajo.

3ª Rúbrica de evaluación para esta competencia: El alumno responde adecuadamente y de forma razonada a las preguntas que se le formulan.

Niveles de logro:

(B) El alumno tiene dificultades para responder a las cuestiones que se le plantean.

(M) El alumno responde adecuadamente solo a algunas de las cuestiones que se le plantean.

(A) El alumno responde con soltura y acierto a la totalidad de las cuestiones que se le plantean.

3. Conclusiones

La asignatura de Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones españolas está suponiendo un cambio docente significativo. Muchos asimilan esta asignatura a los anteriores proyectos fin de carrera, pero lo cierto es que nos encontramos ante una situación diferente y novedosa. En el Grado de Criminología que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga llevamos un tiempo trabajando para conseguir dotar de contenido y coherencia a esta híbrida asignatura.

La tarea no es fácil, si tenemos en cuenta que se trata de una asignatura como otra cualquiera del plan de estudios pero con unas características muy específicas, ya que son un gran número de profesores los implicados en la misma. Por otro lado, nos encontramos con la especificidad de que para superarla es necesaria la elaboración de un trabajo de investigación, a través del cual el alumno tiene que demostrar que ha alcanzado todas las competencias que ha ido adquiriendo durante la carrera. Y como colofón, el sistema de evaluación de la asignatura está compuesto de una complejidad sin igual, al ser un tribunal el encargado de evaluar y calificar al alumno, sin olvidar el importante papel que en esa calificación juega la opinión del tutor del trabajo.

En el presente artículo hemos intentado dar solución a todas las dificultades que atraviesa esta asignatura de Trabajo Fin de Grado. Principalmente, hemos querido plasmar la idea, basada en nuestra corta experiencia como docentes de dicha asignatura, de que se pueden simplificar algunos de los trámites burocráticos y evaluadores que la misma requiere. Para ello la redacción de una serie de niveles de logro para cada una de las rúbricas de evaluación se ha hecho imprescindible y entendemos que será de gran utilidad no sólo para los tutores y para los miembros de los tribunales de evaluación, sino incluso para los propios alumnos matriculados en esta asignatura.

BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS.

- BLANCO, A. (2008): “Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias”. En Prieto Navarro, L. (Coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje (Estrategias útiles para el profesorado)*. Octaedro, Barcelona, págs. 171-188.
- BOLIVAR BOTIA, A. (2008): “El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”. En revista *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monogr. 2.-Formación centrada en competencias (II), 2008, págs. 1-23. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/70/pdf>.
- ETXABE URBIETA, J. M^a, ARANGUREN GARAYALDE, K. Y LOSADA IGLESIAS, D. (2011): “Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as”. En revista *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, Vol. 4, núm. 3. 2011. págs. 156-169. Disponible en http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf.
- FEITO ALONSO, R. (2010): “De las competencias básicas al currículum integrado”. En revista *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, núm. 23. 2010, págs. 55-79. Disponible en: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/feito.pdf>.
- GOODRICH ANDRADE, H. (1997): *Understanding Rubrics*. Disponible en <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>. Consultado en 30/10/2014 a las 19:00.

-MATEO ANDRÉS, J. (Ed.) (2009): Guía para la evaluación de competencias en el Trabajo de Fin de Grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya Catalunya. Disponible en www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_tfg_socials_es.html. Consultado en 30/10/2014 a las 18:35.

-MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL TÍTULO GRADUADO EN CRIMINOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. Disponible en www.uma.es/media/tinyimages/file/Graduado-a_en_Criminologia_ultima_Memoria_VERIFICADA.pdf. Consultado en 31/10/2014 a las 12:25.

-ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE): Informe DeSeCo: La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo (2005). Disponible en www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf. Consultado en 30/10/2014 a las 18:15.

-REGLAMENTO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (2013). Disponible en http://www.uma.es/secretariageneral/newsecgen/index.php?option=com_content&view=article&id=218:reglamento-del-trabajo-fin-de-grado-de-la-universidad-de-malaga&catid=22&Itemid=124. Consultado en 30/10/2014 a las 20:15.

-REGLAMENTO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (2013). Disponible en http://www.derecho.uma.es/cursos/Reglamento_TFG-17122013.pdf. Consultado en 30/10/2014 a las 20:00.

-SÁNCHEZ-ELVIRA, A., LÓPEZ-GONZÁLEZ, M^a. A. Y FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, V. (2010): “Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las Universidades españolas. En revista *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8,

PROPIEDAD INDUSTRIAL PARA INGENIERÍA HIDRÁULICA. ASIGNATURA OPTATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN VILLA CLARA

DULCE MARÍA CONTRERAS VILLAVICENCIO
Profesora Auxiliar a Tiempo Parcial de Propiedad Industrial
dulcemaria@vc.hidro.cu

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba

Resumen: El presente texto es una derivación de la investigación que se realizó sobre derechos de propiedad industrial en el patrimonio intangible empresarial. Mediante métodos, técnicas de investigación y didácticos enfocados a crear habilidades de análisis, toma de decisiones técnicas y de dirección, se diseñó la asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica de la Facultad de Construcciones en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Se aplica y perfecciona para promover cultura jurídica en futuros egresados sobre esta institución, proveer la esencia, relevancia y comprensión de los derechos de propiedad intelectual en relaciones de intercambio, incentivar innovación y alto desempeño en el ejercicio profesional, dada su limitación en el país. Indica a educandos de cuarto año cómo manejar bases de datos públicas de información tecnológica mundial y nacional en el estudio de tecnologías y prácticas referidas al ramo para un proyecto integrador.

Abstract: This paper is the outcome of the research work that was conducted on industrial property rights in the corporate intangible assets. By methods, research techniques and teaching it focused on creating analytical skills, decision making skills and leadership. And also was designed the optional subject named Industrial property for Hydraulic Engineering of the Faculty of Building at the Central University «Marta Abreu» of Las Villas. It is applies and developed for promoting legal culture in future graduates of this institution, providing the essence, relevance and understanding of intellectual property rights in terms of trade, encourage innovation and high performance in professional practice, given is limited knowledge in the country about it. This subject indicate to 4th year students how to manage public databases of national and global technological information in the study of technologies and practices related to the field for an integrative project.

Palabras clave: propiedad industrial, asignatura, información, hidráulica, tecnológica.

Keywords: property, industrial, course, information, hydraulics, technology.

Sumario: 1. Introducción. 2. Métodos y técnicas 3. Resultados y discusión 4. Asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica 4.1. Programa analítico de la asignatura 4.2. Indicaciones metodológicas para el proceso docente educativo 4.3. Diseño temático del contenido de la asignatura optativa 4.4. Estrategias del programa de la asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica en Villa Clara, 4.4.1. Pasos de la etapa de preparación y características de la información tecnológica a investigar, 4.4.2. Pasos de la etapa de gestión de la información de patentes. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía

1. Introducción

El fenómeno de la globalización que caracteriza los tiempos actuales y futuros tiene implicaciones no sólo en economía, política y sociedad, sino también en ciencia, técnica, tecnología y cultura. En la educación superior resulta de relevancia significativa la integración de conocimientos y habilidades de diferentes ramas del saber para lograr competitividad en el proceso de desarrollo científico y docente educativo que garantice la formación y continuidad de profesionales aptos para enfrentar las vicisitudes del mundo contemporáneo.

El modelo económico y social cubano en vías de transformación a partir del programa que se creó como consecuencia de los lineamientos aprobados en el Congreso del Partido Comunista de Cuba, se orienta hacia una política holista de ciencia, tecnología, innovación y medioambiente que tenga en cuenta los cambios reiterativos del entorno. Para la educación, se indicó dinamizar programas de universidades en la formación e investigación que garantice a mediano y corto plazo el desarrollo económico y social.

Por otra parte, a las demás ramas de la economía nacional se les demandó fortalecer las capacidades productivas, cumplimiento de encargos sociales, eficiencia y eficacia de sus procesos y en virtud de esto se replanteó la política de inversiones a través de nuevas concepciones en la ley que promueve además, la prospección, vigilancia tecnológica y protección de la propiedad industrial en el país y mercados externos.¹

La inclusión de especialistas empresarios en la práctica docente educativa a tiempo parcial en universidades cubanas se consideró enriquecedora en la formación académica y científica de estudiantes para hacer exitosa su inserción en la vida laboral. En esa interacción se produce una especie de combinación o flujo de conocimientos teóricos y prácticos que contribuye a incentivar la creatividad desde la etapa formativa y a intensificar procesos de cambios en la academia con repercusión directa en la economía en cuanto a la aplicación de ciencia y tecnología en la producción y los servicios.

El paradigma de desarrollo integral en la educación superior implica la utilización de didáctica con base en la multidisciplinariedad, intra y transdisciplinariedad dinámica que sitúe al educando en el rol protagónico del proceso de aprendizaje bajo la orientación, guía y control del docente que conduce la transmisión de conocimientos y capacidades competitivas, actuación consciente para resolver problemas, toma de decisiones técnicas, tecnológicas y que contribuya a formar carácter humanista y social del profesional que egresa de la universidad.²

¹ PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. (2011), *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba: VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.

² ORTÍZ TORRES, E. A. Y M. MARIÑO SÁNCHEZ (2004a), "Estrategias educativas y didácticas en la educación superior", *Revista Pedagogía Universitaria. Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales*, Vol. IX, núm. 5: pp. 67-73. Este número de la revista electrónica de la dirección de formación de profesionales del Ministerio de Educación Superior de Cuba, «Pedagogía Universitaria» se dedicó a publicar el texto titulado «Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior» de los autores profesores e investigadores de la Universidad de Holguín «Oscar Lucero».

En correspondencia con lo anterior, los estudiantes de la carrera Ingeniería Hidráulica de la facultad de Construcciones de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas tienen la posibilidad de optar por un grupo de asignaturas o materias para emplearlas en el desarrollo de proyectos académicos integradores que se exigen cada año. A pesar de que el programa de formación pre profesional circunscribe contenidos que constituyen conocimientos jurídicos básicos en relación directa con la especialidad, las alternativas para crear cultura jurídica de propiedad industrial están ausentes aún cuando son aspectos fundamentales en la actualidad para este tipo de profesión técnica.

En virtud de lo descrito y sobre la base de resultados obtenidos durante una investigación que se realizó sobre la propiedad industrial en el patrimonio intangible empresarial, surgió en la autora el cuestionamiento que le permitió elaborar este trabajo, y que se sintetizó en ¿cómo fomentar cultura jurídica de propiedad industrial en los futuros ingenieros hidráulicos de Villa Clara, dada la inexistencia de esta temática en la integralidad del profesiograma de esta carrera?

Una introspección del fenómeno posibilitó definir como objetivo general diseñar la asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica que contribuya al desarrollo de habilidades de búsqueda, razonamiento, comparación y toma de decisiones relacionada con información tecnológica mundial y nacional respecto a problemas ingenieros del sector que facilite la formación de profesionales de la carrera en Villa Clara aptos para hacer propuestas de soluciones adecuadas en correspondencia con las características socioeconómicas de Cuba.

2. Métodos y técnicas

Se aplicó para el presente trabajo el método general de la dialéctica que se considera como el que sostiene la base del desarrollo en procesos de transformaciones. Del nivel teórico los métodos análisis - síntesis, abstracción – concreción a través del estudio de varias fuentes en materia de propiedad intelectual y didáctica, se utilizó del nivel empírico el intercambio grupal con educandos, docentes y especialistas de la Oficina Cubana de Propiedad Industrial de Villa Clara, entrevista a estudiantes para conocer niveles de necesidades y satisfacciones; y, la revisión documental referida al reglamento docente educativo para la educación superior cubana.

La didáctica de la educación superior se aplicó porque presupone el enfoque humanista y se orienta a las experiencias y vivencias personales donde el alumno ocupa el lugar central del proceso de aprendizaje, formación de valores y creación de ética profesional integrada que desarrolla habilidades multidisciplinarias, intra y transdisciplinarias que se ajustan al contexto del entorno socioeconómico en el cual deberá aportar el resultado de sus conocimientos cuando concluyan los estudios de pre grado en la universidad.

Se consideró por su intención como una investigación del tipo aplicada porque el diseño de la asignatura se emplea y somete en la actualidad a un proceso de ajuste que se realiza de manera emprendedora que permite la mejora continua de su programa.

3. Resultados y discusión

Un tema relevante en estos tiempos lo constituye la Propiedad Intelectual (PI), instituida por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), en el marco de las relaciones de intercambio comercial por la prevalencia del Acuerdo de los Derechos de Propiedad Intelectual para el Comercio (ADPIC) suscrito de manera conjunta con la Organización Mundial del Comercio en la que se agrupan más de 186 naciones que adecuan sus normas mínimas hacia el interior de las naciones.

Abundantes fuentes bibliográficas reflejan sus contradicciones funcionales de exclusividad y divulgación pública³, resaltan las ventajas de utilización de esta institución en los sistemas de gestión de información, conocimiento y protección de resultados de la creatividad intelectual que transita y se mezcla desde el Derecho con diferentes disciplinas o ramas del saber en relación con la ciencia y la tecnología en el proceso de innovación, estrategias y toma de decisiones con valor para la economía, la sociedad y el medioambiente.^{4 5}

La Propiedad Intelectual es un instituto que integra y regula derechos sobre bienes intangibles patrimoniales de Propiedad Industrial y Derecho de Autor en una relación jurídica de pertenencia con el creador o titular legítimo y de este frente a terceros, se sustenta en un sistema de valores y de cambio.⁶

Aunque el término involucra a ambas ramas como su universo, existe una tendencia doctrinal a identificar el vocablo con el Derecho de Autor, en Cuba, también suele suceder a pesar de su distinción en las normas nacionales e internacionales que repercute en la cultura jurídica de investigadores, académicos y empresarios.

La sinergia universitaria en la generación y difusión de conocimientos para obtener resultados científicos y tecnológicos a nivel de laboratorio o prototipos son de significativo valor; sin embargo, en el país se presentan limitaciones para la reproducción de esos esfuerzos en procesos productivos y de servicios, se evidencian insuficientes estrategias de protección de derechos de propiedad industrial, negociación y financiamientos.

³ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (2006), "¿Qué es la Propiedad Intelectual?", *Folleto OMPI* (Nro.450 (S)), Ginebra, Suiza. [En línea] <http://www.OMPI.int/ebookshop>.

⁴ CONTRERAS VILLAVICENCIO, D. M. (2008), Diseño de un proceso de gestión de Propiedad Intelectual para la empresa de Investigaciones y Proyectos Hidráulicos de Villa Clara. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Gestión de la Ciencia y la Innovación, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara.

⁵ MOREJÓN BORJAS, M. M. (2012), Tecnología para la gestión de la Propiedad Intelectual en la empresa estatal cubana. Aplicación en organizaciones empresariales de la provincia Holguín. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Técnicas, Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas, Ciudad de Holguín, Cuba.

⁶ CONTRERAS VILLAVICENCIO, D. M. (2011), "La Propiedad Intelectual en el Patrimonio de la Empresa Estatal Cubana" *VII Evento Científico Universalización y Sociedad*. Santa Clara, Villa Clara, Cuba, Samuel Feijoó.

En la misma medida en que las empresas buscan alternativas para lograr eficiencia y productividad en su gestión que les permita ser económicas y eficaces en estos tiempos, perciben y reconocen la necesidad de recurrir a maniobras con tecnologías propias a partir de la innovación^{7 8}, esta condiciona la gestión, protección y comercialización de bienes y servicios de propiedad industrial.

Resulta incuestionable en el vínculo universidad empresa la integración de la ciencia y la tecnología con la producción de bienes y servicios competitivos como estrategias para dinamizar la cadena de valor de dichas instituciones y entidades a partir de los resultados del conocimiento en negociaciones y comercializaciones con bienes intangibles sobre la base de capacidades continuas de gestión de la información, asimilación y creación de conocimientos para la generación de riquezas con fines sociales.⁹

Los argumentos que anteceden constituyen razones suficientes para el estudio de la propiedad industrial desde diferentes ramas del saber como herramienta de la innovación y dentro de las estrategias de mercadotecnia como medio eficaz y competitivo para alcanzar fines de patrimonialidad ante la sociedad y el medioambiente.

En correspondencia con lo anterior, cabe destacar la importancia que tiene la enseñanza de la propiedad industrial en la academia, centros de investigaciones y productivos como cultura jurídica que trasciende al sector empresarial porque aprovechando las ventajas y empleo de las tecnologías informáticas y de comunicaciones se pueden utilizar bases de datos públicas internacionales y nacionales de protección que divulgan patentes, diseños industriales, signos distintivos del grupo marcario, establecer buenas prácticas de competencia leal en la gestión de la información científica, tecnológica y comercial para la toma de decisiones estratégicas.

Cuando se hacen referencias sobre las patentes¹⁰ resulta necesario explicar que estos documentos se obtienen a instancia del creador o su representante mediante acto jurídico administrativo donde el Estado u oficina regional, reconoce la invención cuando previo examen de expertos se tipifican requisitos de novedad, actividad

⁷ SANTOS RIVERAS, A. N. (2000), "La propiedad industrial como mecanismo de conRAINTeligencia empresarial", Ponencia presentada en el Taller Internacional de Inteligencia Empresarial y Gestión del Conocimiento en la Empresa IntEmpres'2000, Hotel Meliá Cohíba, La Habana, Cuba: Instituto de Información Científica y Tecnológica (IDICT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba.

⁸ ODRIOZOLA GUITART, J. (2004), "Tema VIII El sistema empresarial y la Propiedad Intelectual en Cuba", en Colectivo.: *Formación Jurídica para Cuadros del Estado. Parte III*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

⁹ LAGE DÁVILA, A. (2012), "Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano: intuiciones a partir del crecimiento de la industria biotecnológica", *Economía y Desarrollo*. Revista Académica Semestral, Facultad de Economía, UH en colaboración con el MES, Vol. 147, enero-junio, núm. 1: pp. 80-106.

¹⁰ KRATTIGER, A. (2007), "¿Qué importancia tiene la gestión de la propiedad intelectual para el sector público?", *Revista de la OMPI*, Vol. Septiembre 2007, núm. 5. [En línea] http://www.wipo.int/wipo_magazine/es/2007/05/.

inventiva y aplicabilidad industrial; se basa en la funcionalidad técnica de productos y procedimientos; en esos casos se conceden derechos de uso y explotación para las relaciones de intercambio en el tráfico y se atribuyen en ese ámbito funciones principales de exclusividad e informativa.¹¹

Sobre la importancia de la información tecnológica contenida en patentes, la CONPES Rengifo¹² señaló que los países más competitivos son a su vez los que producen mayor conocimiento patentable debiéndose entender este como una praxis de la creación y producción intelectual, que parte entre otros, del empleo del conocimiento existente para que se orienten esfuerzos humanos y económicos hacia la innovación basada en los avances técnicos disponibles; y puntualizó que este aprovechamiento que condiciona productividad y competencia deberá ir acompañado de las ventajas que para el innovador se derivan de la protección jurídica de su creación, criterios al cual se afilia la autora.

Romeu¹³ refiriéndose a los estudios de vigilancia tecnológica puntualizó la importancia de la documentación de propiedad industrial referida a patentes que contienen las bases de datos internacionales e indicó que se debe tener en cuenta para su estudio y análisis sus familias; las innovaciones sementando sus partes por elementos e integrándolas, expresó además que se debería considerar el origen de la patente por porcentos, países y firmas comerciales para seleccionar los líderes en tecnologías, en la toma de decisiones relacionadas con procesos inversionistas de importaciones y exportaciones.

Por otra parte, resulta también interesante el manejo de la información de las bases de datos de diseños industriales debido a que en ellas se protegen las características ornamentales, estéticas, nuevas u originales y no funcionales de productos que difieren de otros conocidos o resultan combinaciones de ellos; los que identifican forma, atractivo, modelo o color del artículo susceptible de reproducción industrial. Ante resultados técnicos similares los principales factores que generalmente influyen en las decisiones del consumidor son el precio y la estética. Su registro implica protección del

¹¹ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (1998), Manual de Información y documentación en materia de Propiedad Industrial. *Noviembre*. Iden (2005), "Propiedad Intelectual, innovación y desarrollo de nuevos productos", *Revista de la OMPI. La Propiedad Intelectual y Las Empresas*, núm. 7: pp. 6-9. iden (2011), *Informe sobre la propiedad intelectual en el mundo. Los nuevos parámetros de la innovación*. (Serie de la OMPI Economía y Estadística). Ginebra. Suiza. iden (2013), *Informe mundial sobre la propiedad intelectual. Reputación e imagen en el mercado global*. [En línea] <http://www.wipo.int/>. (Consultado el 28/01/2015)

¹² RENGIFO GARCÍA, E. (2011), "Estudio sobre patentes y dominio público", *Revista La Propiedad Inmaterial*, núm. 15: pp. 127-142. [En línea] <http://www.uexternado.edu.co/propiedadinmaterial>. Abogado de la Universidad Externado de Colombia, director del Departamento de la Propiedad Intelectual de la Universidad Externado de Colombia y profesor de derecho de contratos en la misma universidad. Comentó que el artículo referenciado, fue preparado para el proyecto de desarrollo de la agenda de la wipo en propiedad intelectual y dominio público, publicado en: <http://www.wipo.int/ip-development/en/agenda/projects.html>

¹³ ROMEU LAMEIRAS, E. (2014), "La Vigilancia Tecnológica y la Propiedad Industrial en la gestión del nuevo modelo económico cubano", *Ponencia presentada en el 6to Encuentro de Tecnología y Gestión del Conocimiento*, Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Centro de Información y Gestión Tecnológica de Villa Clara.

diseño bidimensional y tridimensional aplicado a productos o artículos; su protección alcanza la creación, la producción industrial, comercialización directa o licenciamiento.

Según el Informe de la OMPI del 2011¹⁴ en la Unión Europea los diseños industriales no registrados gozan de protección específica por tres años contados a partir de la fecha que por primera vez se hace accesible al público, vasta con asegurar algún medio de prueba de autoría y de puesta a disposición del público mediante un depósito notarial, la cobertura comunitaria alcanza a todos los que cumplan con esas condiciones; las infracciones por actos de explotación de copias no autorizadas por el titular en esos casos, son susceptibles de reclamación. Ejemplo los diseños que siguen el ciclo de las modas temporales y de rápida obsolescencia, como calzado y prendas de vestir.

Entre los signos distintivos según García¹⁵, se encuentran las marcas, avisos, nombres comerciales y denominaciones de origen Existen varios tipos de marcas entre ellas se encuentran las de productos/servicios que representan fabricación y comercio, personas y bienes, estas se dirigen a la percepción, distinción y decisiones de compra o consumo del mercado; de certificación como las marcas ISO del Reino Unido, AENOR española, NC cubana que no representan sujetos ni instituciones, solo servicios y promueven normas estandarizadas de calidad de reconocimiento mundial y nacional; también se encuentran las marcas colectivas que se utilizan para representar servicios contables, ingenieros, jurídicos que proyectan identidad profesional distintiva.¹⁶

En la mayoría de los países, los nombres comerciales se registran ante oficinas administrativas; sin embargo, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 8 del Convenio de París para la Protección de la Propiedad Industrial, éstos gozan de protección sin obligación del registro marcario.

El registro legal de protección de estas figuras creativas e innovadoras implica divulgación de conocimientos que incentiva la creación de alternativas de solución a problemas de la realidad práctica. Constituyen informaciones completas y detalladas sobre los antecedentes tecnológicos de las distintas ramas del saber que se divulgan a cambio de la obtención de titularidad monopólica en el comercio para que pueda ser entendida por cualquier persona capacitada en la materia de que se trate.

También se incluye en la información tecnológica mundial, dibujos que facilitan la comprensión de los diseños que se reivindican, por ejemplo es común en solicitudes de

¹⁴ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (2011), *Informe sobre la propiedad intelectual en el mundo. Los nuevos parámetros de la innovación*. (Serie de la OMPI Economía y Estadística). Ginebra. Suiza.

¹⁵ GARCÍA, G. I. (2004), "Derechos de propiedad industrial e intelectual. Conflictos entre signos distintivos y nombres de dominio en la Unión Europea y su importancia en México", *Revista de Derecho Comparado de la Información*. Vol. julio-diciembre núm. 4: pp. 29-48.

¹⁶ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, R., ROMEU LAMEIRAS, E. Y M. FONT RODRÍGUEZ (2008), "La Información de Marcas como indicador de Innovación en el sector de las infocomunicaciones" *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Información INFO 2008*, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba: Instituto de Información Científica y Tecnológica (IDICT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba.

patentes de productos químicos acompañarlas con fórmulas; en las clasificaciones hidráulicas se publican dispositivos que se emplean en uniones de redes, riego, compuertas de obras de toma, aliviaderos entre otras. Se hace imprescindible explotar las posibilidades de extraer el conocimiento implícito, pero para ello se requieren habilidades específicas que viabilicen la acción y su asimilación.

Desde la perspectiva pedagógica, según compilaciones que se realizaron sobre el proceso del aprendizaje¹⁷, este se produce en la actividad que desarrolla cada persona en su contacto con la realidad y los seres humanos de manera consciente y activa, siempre que el sujeto esté dispuesto al esfuerzo intelectual, reflexión, problematización y búsqueda creadora del conocimiento.

La autora de referencia consideró que el aprendizaje humano siempre es regulado por la actividad psíquica en niveles superiores, el activo requiere de un carácter autorregulado que descansa en el desarrollo de responsabilidad creciente del individuo ante su propio proceso de aprender, esto transcurre en una transferencia progresiva de regulación externa a interna en el dominio paulatino de habilidades y estrategias para aprender a aprender.

En correspondencia con lo anterior, explicó que el aprendizaje es el proceso constitutivo donde se complementan reestructuración y asociación, el paso de lo externo a lo interno siempre implica transformación del objeto, por tanto se revelan procesos asociativos y mecanismos donde interactúan nuevos y viejos contenidos materializándose una construcción dinámica al reorganizar información y hacer surgir otros conocimientos. Se aprende estableciéndose relaciones significativas a partir de los saberes, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa a lo novedoso que potencia el establecimiento de relaciones entre:

- Los nuevos contenidos, mundo afectivo y emocional de estudiantes.
- Conceptos que se adquirieron y los nuevos.
- El conocimiento de la vida.
- La teoría y la práctica.

Puede comprenderse que todo esto propicia que el aprendizaje sea duradero, recuperable, generalizable y transferible, que pase a formar parte del sistema de convicciones del sujeto.

Por otra parte, Ortíz y Mariño¹⁸ consideraron que el modelo didáctico centrado en el aprendizaje del estudiante reclama de los docentes mayor capacitación en el orden psicodidáctico para poder asumir el quehacer en este campo, no es suficiente solo su preparación académica sino que su competencia alcance el conocimiento de las diferencias individuales: características psicológicas y socioculturales de los alumnos,

¹⁷ YERA MOLINA M. (2004), *El Aprendizaje*. Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Diplomado en Gestión Pedagógica en la Universalización.

¹⁸ ORTÍZ TORRES, E. A. Y M. MARIÑO SÁNCHEZ (2004c), "Tendencias actuales de la Didáctica en la Educación Superior", *Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales*, Vol. IX, núm. 5: pp. 9-17.

desarrollo metodológico que le permita concebir estrategias de aprendizaje efectivas y dominio de las exigencias del curriculum en el perfil profesional.

Los presupuestos que se describieron y la experiencia cubana indican según Ortiz y Mariño que la didáctica de la educación superior en el país deberá caracterizarse por ser humanista, problematizadora, contextualizada, integradora y desarrolladora. Desde la perspectiva humanista por el enfoque personológico, o sea, orientada hacia experiencias y vivencias personales en que la actividad del alumno ocupe un lugar central en la escena didáctica, tanto individual como grupal, se respete su personalidad, se eduque en valores profesionales y universales que lo conduzcan a reforzar su identidad personal y social.

En cuanto a la didáctica problematizadora reflexionaron los autores que cada clase deberá tener como punto de partida problemas relacionados con el ejercicio de la profesión, modeladas como tareas de carácter profesional que permita ejercitarlas en cuanto a razonamiento o reflexión y búsqueda de soluciones creadoras, entrenarlos, implicarlos de manera consciente para elevar y reafirmar la motivación y respecto a la contextualizada se vincule el aula universitaria con el entorno y que los prepare para la vida mediante el traslado de problemáticas cotidianas del futuro desempeño a las clases.

La didáctica integradora se concibe en varias direcciones, en vínculo instrucción-educación, cognitivo y afectivo y aplicación del principio de la interdisciplinariedad como requisito para lograr sistemas de conocimientos que pueda poner en acción el desarrollo de habilidades profesionales, el docente en este nivel necesita aprender a enseñar, reflexionar, criticar e investigar sobre su propia práctica. Ortiz y Mariño¹⁹ consideraron que no deberán estar limitados a los marcos de disciplinas, programas y planes de estudio los contenidos del proceso pedagógico universitario porque se convierten en aspectos abstractos, teóricos y desarticulados.

Refiriéndose al principio de la vinculación de la educación con la vida, medio social y trabajo, Addine, *et al*²⁰ reflexionaron que se fundamenta en la dependencia que tiene la educación de las relaciones económicas, políticas y sociales y que deberá prestarse atención de que los educandos no se apropien de un solo sistema de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver demandas de la producción y los servicios, que se conviertan en productores y no en meros consumidores. La integración del estudio con el trabajo es la idea rectora que guió y guiará al Sistema Nacional de Educación de Cuba.

La vinculación del estudio con el trabajo tiene relevancia y estrecha relación con el resto de los principios, pero sin el cumplimiento de lo afectivo y cognitivo, la unidad del

¹⁹ ORTÍZ TORRES, E. A. Y M. MARIÑO SÁNCHEZ (2004b), "Los principios para la dirección del proceso pedagógico universitario", *Revista Pedagogía Universitaria. Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales*, Vol. IX, núm. 5: pp. 28-39.

²⁰ ADDINE FERNÁNDEZ, F., GONZÁLEZ SOCA, A.M. Y S.C. RECAREY FERNÁNDEZ (2002), *33 Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

instructivo, educativo y desarrollador no se podrá lograr jamás una formación laboral que responda a las exigencias actuales de la sociedad.

Por otra parte Álvarez de Zayas²¹ en su obra abordó los planes de estudio en la educación superior, la integración de disciplinas por carreras y afirmó que respecto a asignaturas aún no posibilitan en todos los casos presencia de condiciones objetivas para producir substanciales cambios cualitativos en la formación de educandos. Una enseñanza plana, uniforme que impide la iniciativa, creatividad del escolar, aunque declare que aspira a formar un hombre nuevo, integral, es un problema que debe ser resuelto en esas enseñanzas.

En el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior de Cuba se establece que las asignaturas optativas son aquellas que sus contenidos se incluyen en el plan de estudio con el propósito de ampliar y actualizar a los estudiantes sobre temas científicos relacionados con la profesión y este selecciona una cantidad determinada entre varias para cursar en forma obligatoria.²²

Lo descrito en el párrafo anterior permite comprender lo planteado por Melero²³ en cuanto a que una de las funciones que se le asignan a la universidad es la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, técnica y cultura en función de ofrecer respuestas a los problemas de la sociedad, consideró que a esta institución le corresponde ejercer un papel crítico dentro de la sociedad y que dicha dimensión tiene que desarrollarse, entre otros, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

En otro sentido, también se instituyen en el país asignaturas denominadas electivas que de acuerdo con los gustos e intereses personales el estudiante elige libremente a partir de un grupo de ofertas que se brindan y que pueden, inclusive, pertenecer a otras carreras.

Las asignaturas optativas y electivas se matricularán por el estudiante de acuerdo con las características de la modalidad de estudio, se obliga a aprobarlas una vez matriculadas y se consideran en el cálculo del índice académico del educando. Es en el plan de estudio donde se determina la cantidad de asignaturas optativas y electivas que cursará el estudiante.

Desde la perspectiva empírica se realizaron intercambios grupales con educandos, docentes y especialistas de la Oficina Cubana de Propiedad Industrial de Villa Clara que condicionaron la proyección de aspectos a tener en cuenta en el diseño de la asignatura, se conoció sobre la tarea técnica que debían desarrollar los estudiantes en la concepción

²¹ ALVAREZ DE ZAYAS, C. M. (2005), *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2007), *Resolución 210/207 Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. La Habana, Cuba: Gaceta Oficial de la República de Cuba.

²³ MELERO ALONSO, E. (2014), "Una propuesta de enseñanza jurídica crítica. Aplicación en la asignatura Régimen Jurídico de la Actuación Administrativa", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 10: pp. 141-160. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>.

del proyecto integrador del semestre para el condicionamiento de las necesidades de búsqueda de información relevante de tecnologías en cumplimiento de los objetivos, se precisaron sitios en internet, formas y métodos a emplear.

Las entrevistas a estudiantes se enfocaron a conocer niveles de satisfacción y nuevas necesidades, su profundización giró en torno a las experiencias adquiridas en el proceso de búsqueda en sitios de bases de datos públicas de propiedad industrial, estrategias utilizadas para la obtención de resultados en el manejo de la información de documentos de patentes, dificultades y criterios que sirvieron de base al perfeccionamiento de estos procesos. Estos elementos aportados por los propios educandos fueron relevantes para la mejora del programa de la asignatura; sus estudios contribuyeron a las argumentaciones teóricas de la tecnología utilizada en el proyecto integrador y la decisión de sus propuestas resultó convincente.

Por otra parte, docentes evaluadores del proyecto integrador y especialistas de la Oficina Cubana de Propiedad Industrial en el territorio consideraron útil y práctico los aportes de la asignatura al proceso de enseñanza en la rama hidráulica, experiencia que pudiera extenderse a otras ciencias técnicas con consecuencias positivas en el sector y en otras ramas de la economía nacional.

4. Asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica

4.1. Programa analítico de la asignatura

El programa analítico se diseñó en el curso académico 2013-2014, se perfeccionó para el 2014-2015, su objetivo general se orientó a fomentar una cultura general de la propiedad intelectual con énfasis en modalidades de propiedad industrial en futuros profesionales de la carrera Ingeniería Hidráulica como incentivo a la creatividad innovadora científico-práctico local. Consta de 32 horas lectivas.

Los objetivos educativos se enfocaron a promover una conciencia jurídica de adecuación de la propiedad industrial vinculada al proyecto integrador del primer semestre del cuarto año de la carrera; propiciar capacidad de análisis estratégico de la información de patentes, asimilación de conocimiento, desarrollo del pensamiento tecnológico, científico y práctico, alternativas de soluciones y toma de decisiones con enfoque social y medioambiental.

Se planteó como objetivos instructivos del proceso docente educativo propiciar en los estudiantes habilidades prácticas de búsqueda y recopilación de información tecnológica en sitios y bases de datos públicas de Internet para la familiarización con información especializada de utilidad para la ingeniería hidráulica; incorporar el estudio y análisis del estado del arte de la tecnología en el cuerpo del proyecto integrador que facilite este proceso en la culminación de estudios y el entrenamiento del ejercicio de la profesión en el ámbito laboral.

Esta asignatura promueve valores y principios de la sociedad cubana, guía la formación hacia la defensa de la soberanía cultural y tecnológica nacional desde la academia, de utilidad para futuras actuaciones de los egresados al sector empresarial.

Con vistas a facilitar el proceso de aprendizaje y llevar el control en función de la retroalimentación y mejora continua, el proceso evaluativo se dividió en tres perspectivas.

a) Sistemática, individual y por equipos. En cada actividad presencial comprobación de conocimientos teóricos de contenido y de las orientaciones para el trabajo práctico que permita la familiarización de los términos legales que se emplean en la asignatura.

b) Corte evaluativo por equipos. Comprobación del trabajo participativo que se razonó a partir de dudas que surjan por parte de los educandos o mediante preguntas de exploración del cumplimiento de los objetivos que se plantearon a través de cine debate, talleres, clases prácticas.

c) Orientación del trabajo evaluativo final para el proyecto integrador con la incorporación en la memoria descriptiva de los detalles de la búsqueda, análisis de las tecnologías encontradas en las bases de datos de patentes mundiales, nacionales y la propuesta de solución tecnológica. Incorporación en la bibliografía los meta datos de cada una de las fuentes de información analizadas y en anexos las aportaciones del estudio del cuerpo completo de aquellas que resultaron de relevancia en el caso.

4.2. Indicaciones metodológicas para el proceso docente educativo

Los objetivos y tareas de investigación se dirigieron a un conjunto de actuaciones ordenadas que debería realizar los estudiantes para alcanzar el éxito esperado.

1. Hacer búsqueda de patentes de riego y drenaje en sitios *Espacenet*, *Patenlex* que le permita el comentario sobre la solicitud y elementos informativos que contiene, ventajas que se reivindican respecto a su familia tecnológica o estado del arte que le antecede y la verificación de las patentes nuevas en el tiempo (menor de 3 años de registro).

2. Construir un resumen valorativo de patentes investigadas respecto a.

- La clasificación internacional a la que pertenece (clase y subclase)
- Países más representativos en las patentes que integran la familia (estudiar la norma de nomenclatura representativa de países de 2 dígitos).
- Análisis sobre los países más productivos de las patentes investigadas.

3. Declarar la decisión ingeniera asumida para la solución técnica del proyecto integrador y si en dicha decisión se tuvo en cuenta la protección al medioambiente.

4. Describir la alternativa de solución que se adopte:

- ❖ Si se asimiló una de las investigadas y se planteó como solución de diseño sin variación alguna.
- ❖ Si se asimiló una de las investigadas y se planteó algunas mejoras al diseño para adaptarla a las características específicas del caso.

❖ Si se propuso una solución distinta a las investigadas.

5. Elaborar el Informe de los resultados o resumen de la investigación y colocarlo en la memoria descriptiva del Proyecto Integrador como «Estado del Arte de la solución técnica que se propone»

6. Hacer referencias a las fuentes bibliográficas consultadas en la bibliografía del Proyecto Integrador.

7. Poner en anexo al Proyecto Integrador las patentes revisadas que fueron comentadas.

4.3. Diseño temático del contenido de la asignatura optativa

El contenido del programa de la asignatura se presenta en armonía con el perfil del egresado que se desempeñe en las actividades de Recursos Hidráulicos, en lo fundamental, las empresas de diseño.

El sistema de conocimientos proyecta el aprendizaje de las modalidades de propiedad industrial, sus contradicciones y complejidad que se sustenta en la función monopólica de exclusividad de las normas jurídicas internacionales; la gestión, protección, comercialización, características esenciales y estrategias de esta institución jurídica en el ordenamiento nacional para alcanzar fines sociales.

Se centra en la gestión de la información que contienen las bases de datos mundiales de patentes, se hace referencia a las de diseños industriales y marcarios como otras fuentes que amplían las potencialidades intelectuales del profesional en los procesos de innovación de alto valor agregado nacional; aspectos que se transfieren a los estudiantes como incentivos que se encaminan a propiciar alternativas y propuestas de soluciones a problemas que se relacionan con los recursos hídricos para alcanzar fines de desarrollo y bienestar social en el territorio y a nivel nacional que permita a largo plazo la exportación de esos servicios.

El temario se amoldó a las necesidades de aprendizaje que se requieren desde la academia para preparar a los futuros profesionales de las empresas de Recursos Hidráulicos. Su distribución guarda estrecha relación con la política científica y tecnológica del modelo económico y social cubano de utilidad tanto para las universidades como para las empresas del sector.

4.4. Estrategias del programa de la asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica en Villa Clara

El diseño se inserta en el perfeccionamiento de las asignaturas básicas y de la especialidad que le preceden. Por ejemplo la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) al ubicar la búsqueda de información en sitios especializados de Internet; contribuye a la creación de habilidades de razonamiento respecto al conjunto de tecnologías que se integran en los sistemas hidráulicos desde la fuente hasta el dispositivo final; la comprensión y desarrollo de análisis comparativo de tecnologías, promueve el debate del estado de la técnica en el ejercicio académico que se somete a su criterio.

La defensa del Proyecto Integrador se argumentó desde las fuentes de información encontrada en bases de patentes lo que propició un enriquecimiento de la exposición. Algunos casos se presentaron en eventos estudiantiles y recibieron reconocimientos.

Se consideró como bibliografía teórica y práctica las legislaciones vigentes en materia de propiedad industrial, producciones científicas de eventos que enfocaron la información y el uso de bases de datos de patentes vinculados a la innovación, vigilancia, prospectiva y estrategias de protección tecnológicas.^{24 25}

En el desenvolvimiento de las actividades presenciales se orientó a cada equipo la tarea y el procedimiento de gestión mediante pasos instructivos que se pre establecen para la preparación y gestión de la información.

4.4.1 Pasos de la etapa de preparación y características de la información tecnológica a investigar

- Identificar la tecnología a investigar. Ejemplo: Sistema de riego por aspersión.
- Segmentar en abstracción mental las partes y procesos industriales, considerar la secuencia lógica de aparición en el proceso de su utilización Por ejemplo desde el primer aparato hasta el último dispositivo que permite su uso o explotación, importancia o funcionalidad.
- Listar la denominación técnica (idioma español e inglés) de las diferentes tecnologías ingenieras que por lo general integran el diseño tecnológico que se trabaja en el proyecto integrador Ejemplo: dispositivos, tuberías, proceso, válvulas, sifón, etc. para facilitar la búsqueda de información en el estado del arte de acuerdo a las necesidades del problema tecnológico que se pretende resolver.
- Establecer las estrategias de prioridad de elementos tecnológicos que reducirá la búsqueda y tener en cuenta la necesidad de conocimiento que requiera el ingeniero sea por la diversidad de alternativas que precise para la toma de decisiones técnicas, la complejidad de la parte que se analiza u otra causa que constituyan la base de sus argumentos a la solución técnica que propone en cada caso. Se definirán algunas de esas tecnologías, al menos tres de ellas para el ejercicio práctico.
- Una vez obtenida la reducción de la lista de tecnologías a investigar deberá identificar dentro de la Clasificación Internacional de Patentes (CIP) la clase y sub clase a la que pertenece la tecnología seleccionada, <http://cip.oepm.es/>.

²⁴ OEPM (2013), *Estrategia 2012-2014 en materia de Propiedad Industrial para empresas y emprendedores*. (Una nueva realidad: la nueva economía 2020. Estrategia Europa 2020). España: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Oficina Española de Patentes y Marcas.

²⁵ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL. (2013), *Informe mundial sobre la propiedad intelectual. Reputación e imagen en el mercado global*. [En línea] <http://www.wipo.int/>. (Consultado el 28/01/2015)

- Hacer anotaciones vinculada a cada tecnología seleccionada donde se identifique la clase y sub clase a la que pertenece
- Se apoyará también en el estudio de la norma ST internacional de codificación en 2 dígitos de la nomenclatura de los países para identificar a partir de cada documento de patente los países más productivos de la tecnología en cuestión y establecer la estrategia de análisis por este indicador. Ambos instrumentos jurídicos: CIP y Codificación por países facilitarán la búsqueda de información relevante en bases de patentes para la tecnología seleccionada.
- Identificar o seleccionar la estrategia de búsqueda en Internet por sitios Web especializados donde se encuentran las bases de datos públicas mundiales: (Base de datos de patentes, España); USPTO (Base de datos de patentes; EEUU) UE (base de datos de patentes; Unión Europea) u otras.
- Se ejecutará la búsqueda por el formulario de la base de patentes donde deberán introducir el nombre de la tecnología de acuerdo a la clase y subclase a la que pertenece como palabras claves para obtener un refinamiento de la información que se utilizará en el trabajo investigativo del proyecto integrador que se orientó.

4.4.2 Pasos de la etapa de gestión de la información de patentes

1. Después de la preparación de los pasos anteriores se ejecutará la búsqueda de la tecnología en Internet a través de los sitios que fueron identificados en la etapa de preparación en alguna de las siguientes:

- a) Base de datos Espacenet Europea <http://worldwide.espacenet.com/>.
- b) Base de datos de patentes Estados Unidos <http://patft.uspto.gov/>.
- c) Base de datos de patentes de la OMPI <http://patentscope.wipo.int/>.
- d) Otras a través de Google como: Patentados.com

2. Se revisarán los resultados por el título para hacer eficiente la búsqueda. Se hará la captación de documentos de patentes seleccionados para una carpeta digital asociada al proyecto.

3. Se procede al análisis comparativo de los resultados que encontraron en la Web y las necesidades de respuestas al problema del Proyecto Integrador para la toma de decisiones técnicas.

4. Perspectivas comparativas y decisiones técnicas: asimilación total de una patente, fusión de elementos de varias patentes que anteceden y asimilación parcial o fusión de patentes que anteceden con elementos sin precedentes o nuevos.

- a) Asimilación total de una patente que antecede en el estado del arte por su similitud a las necesidades del proyecto integrador. Se recomienda a los estudiantes que en casos reales se debe tomar como medida revisar la base de datos de patentes nacional para conocer si se encuentra registrada en el país y evitar la infracción de los derechos del

propietario o titular de la patente; en ese sentido la estrategia deberá orientarse en dos alternativas: si la respuesta es positiva, se deberá pedir autorización al propietario de la patente; en caso de no estar protegidos esos derechos en el territorio nacional, no se requiere autorización para aplicarla en los fines previstos.

b) Fusión de elementos de varias patentes que anteceden para adaptar una solución a las necesidades del problema que plantearon de manera creativa. En este caso existe un nivel de creatividad y por ello debe definirse las diferencias con las anteriores, sus desventajas e identificar los aspectos innovativos a partir de las ventajas que presenta la nueva solución técnica. En este supuesto se puede proteger la innovación por la modalidad de propiedad industrial de Modelo de utilidad.

c) Asimilación parcial de una patente o fusión de varias de ellas que se encuentran en el estado del arte y se le adicionan elementos nuevos que no tienen igual en la técnica anterior. Esos elementos novedosos pueden analizarse como una invención. En este caso lo nuevo puede registrarse por la modalidad de propiedad industrial de Patente.

d) Los elementos novedosos de carácter estético de la forma externa pueden registrarse por la modalidad de propiedad industrial. Diseños industriales.

e) En todos los casos susceptibles de registro legal de los elementos novedosos en el diseño, que se integran en un producto que puede reproducirse de manera industrial para utilizarse en el comercio se reconocen de manera legal los derechos de propiedad del creador intelectual y del titular para que pueda usarlo y explotarlo en las relaciones de intercambio comercial.

Por cada paso que se indicó, se proyectó como material de apoyo docente educativo la clasificación internacional de patentes, explicar su estructura y orientación de la búsqueda en Internet desde sitios nacionales e internacionales.

En el orden de estudios de tecnología, el estudiante se entrenaría en la utilización de esta alternativa de fuente bibliográfica para argumentar sus alternativas de solución, al mismo tiempo la sistematicidad en el uso de esta información relevante propiciaría una práctica de vigilancia y prospectiva tecnológica y comercial, herramientas propias de la innovación interna en función de análisis diversos y estrategias de competitividad.

Cabe destacar que los resultados investigativos que se gestionaron de manera adecuada sirvieron de base para ejemplificar como material didáctico del docente en la continuidad del programa, respaldo bibliográfico y compendio de estudios para otros investigadores del ramo; experiencias que también pudiera extenderse a cursos de maestrías y doctorados.

5. Conclusiones

1. El diseño del programa de la asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica contribuye a elevar las competencias de los profesionales que egresaran de

esta carrera universitaria de la facultad de Construcciones en la Universidad «Marta Abreu» de Las Villas y facilita el proceso de inserción en la vida laboral de Recursos Hidráulicos, siendo posible su aplicación en otras carreras.

2. La asignatura optativa Propiedad Industrial para Ingeniería Hidráulica provee de cultura jurídica en esa materia, relevante para los análisis de tecnologías y toma de decisiones técnicas, sirve de incentivo a la creatividad, la innovación tecnológica y el reconocimiento de profesionales de alto desempeño.

3. El estudio de bases de datos de propiedad industrial como fuente de información tecnológica, resulta ventajoso para la formación pre y post profesional de ingenieros hidráulicos en Villa Clara porque se adquieren habilidades de razonamiento en la toma de decisiones técnicas eficientes y eficaces.

6. Bibliografía

- -ADDINE FERNÁNDEZ, F., GONZÁLEZ SOCA, A.M. Y S.C. RECAREY FERNÁNDEZ (2002), *33 Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- ALVAREZ DE ZAYAS, C. M. (2005), *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- BUENO CAMPOS, E. (2001), "De la sociedad de la información a la del conocimiento y el aprendizaje", en Colectivo, *Gestión del Conocimiento. Conceptos, aplicaciones y experiencias*. IBERGECYT. Seminario Iberoamericano sobre las tendencias modernas en gerencia de la ciencia y la innovación tecnológica. La Habana, Cuba: Empresa de Gestión del Conocimiento y la Tecnología, (GECYT) CITMA.
- CONSEJO DE ESTADO. (2012), *Decreto-Ley Número 290 De las Invenciones y Dibujos y Modelos Industriales* núm. 002. (Gaceta Oficial Ordinaria de 1ro. de febrero de 2012). La Habana, Cuba: Ministerio de Justicia. [En línea] <http://www.gacetaoficial.cu/>.
- CONTRERAS VILLAVICENCIO, D. M. (2008), *Diseño de un proceso de gestión de Propiedad Intelectual para la empresa de Investigaciones y Proyectos Hidráulicos de Villa Clara*. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Gestión de la Ciencia y la Innovación, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara.
- CONTRERAS VILLAVICENCIO, D. M. (2011), "La Propiedad Intelectual en el Patrimonio de la Empresa Estatal Cubana" *VII Evento Científico Universalización y Sociedad*. Santa Clara, Villa Clara, Cuba, *Samuel Feijóo*.
- GARCÍA, G. I. (2004), "Derechos de propiedad industrial e intelectual. Conflictos entre signos distintivos y nombres de dominio en la Unión Europea y su importancia en México", *Revista de Derecho Comparado de la Información*. Vol. julio-diciembre núm. 4: pp. 29-48.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, R., ROMEU LAMEIRAS, E. Y M. FONT RODRÍGUEZ (2008), "La Información de Marcas como indicador de Innovación en el sector de las infocomunicaciones" *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Información INFO 2008*, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba: Instituto de

Información Científica y Tecnológica (IDICT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba.

- KRATTIGER, A. (2007), "¿Qué importancia tiene la gestión de la propiedad intelectual para el sector público?", *Revista de la OMPI*, Vol. Septiembre 2007, núm. 5. [En línea] http://www.wipo.int/wipo_magazine/es/2007/05/.
- LAGE DÁVILA, A. (2012), "Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano: intuiciones a partir del crecimiento de la industria biotecnológica", *Economía y Desarrollo*. Revista Académica Semestral, Facultad de Economía, UH en colaboración con el MES, Vol. 147, enero-junio, núm. 1: pp. 80-106.
- LÓPEZ DELGADO, R. (2005), *Particularidades técnico-legales de las patentes de la rama mecánica basada en reivindicaciones funcionales*. Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Gestión de la Propiedad Intelectual, Universidad de La Habana, Cuba.
- MELERO ALONSO, E. (2014), "Una propuesta de enseñanza jurídica crítica. Aplicación en la asignatura Régimen Jurídico de la Actuación Administrativa", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 10: pp. 141-160. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2007), *Resolución 210/207 Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior*. La Habana, Cuba: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- MOREJÓN BORJAS, M. M. (2012), *Tecnología para la gestión de la Propiedad Intelectual en la empresa estatal cubana. Aplicación en organizaciones empresariales de la provincia Holguín*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Técnicas, Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas, Ciudad de Holguín, Cuba.
- MORENO LINDE, M. (2015), "Metodología de la elaboración de trabajos de investigación jurídica desde un enfoque práctico. El valor de la experiencia profesional", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 11: pp. 85-96. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>.
- ODRIÓZOLA GUITART, J. (2004), "Tema VIII El sistema empresarial y la Propiedad Intelectual en Cuba", en Colectivo.: *Formación Jurídica para Cuadros del Estado. Parte III*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- OEPM (2013), *Estrategia 2012-2014 en materia de Propiedad Industrial para empresas y emprendedores*. (Una nueva realidad: la nueva economía 2020. Estrategia Europa 2020). España: Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Oficina Española de Patentes y Marcas.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (1998), *Manual de Información y documentación en materia de Propiedad Industrial. Noviembre*
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (2005), "Propiedad Intelectual, innovación y desarrollo de nuevos productos", *Revista de la OMPI. La Propiedad Intelectual y Las Empresas*, núm. 7: pp. 6-9.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (2006), "¿Qué es la Propiedad Intelectual?", *Folleto OMPI* (Nro.450 (S)), Ginebra, Suiza. [En línea] <http://www.OMPI.int/ebookshop>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (2011), *Informe sobre la propiedad intelectual en el mundo. Los nuevos parámetros de la innovación*. (Serie de la OMPI Economía y Estadística). Ginebra. Suiza.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL. (2013), *Informe mundial sobre la propiedad intelectual. Reputación e imagen en el mercado global*. [En línea] <http://www.wipo.int/>. (Consultado el 28/01/2015)
- ORTÍZ TORRES, E. A. Y M. MARIÑO SÁNCHEZ (2004a), "Estrategias educativas y didácticas en la educación superior", *Revista Pedagogía Universitaria. Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales*, Vol. IX, núm. 5: pp. 67-73.
- ORTÍZ TORRES, E. A. Y M. MARIÑO SÁNCHEZ (2004b), "Los principios para la dirección del proceso pedagógico universitario", *Revista Pedagogía Universitaria. Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales*, Vol. IX, núm. 5: pp. 28-39.
- ORTÍZ TORRES, E. A. Y M. MARIÑO SÁNCHEZ (2004c), "Tendencias actuales de la Didáctica en la Educación Superior", *Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales*, Vol. IX, núm. 5: pp. 9-17.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. (2011), *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba: VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.
- RENGIFO GARCÍA, E. (2011), "Estudio sobre patentes y dominio público", *Revista La Propiedad Inmaterial*, Vol. noviembre, núm. 15: pp. 127-142. [En línea] <http://www.uexternado.edu.co/propiedadinmaterial>.
- ROMEU LAMEIRAS, E. (2014), "La Vigilancia Tecnológica y la Propiedad Industrial en la gestión del nuevo modelo económico cubano", *Ponencia presentada en el 6to Encuentro de Tecnología y Gestión del Conocimiento*, Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Centro de Información y Gestión Tecnológica de Villa Clara.
- SANTOS RIVERAS, A. N. (2000), "La propiedad industrial como mecanismo de contrainteligencia empresarial", *Ponencia presentada en el Taller Internacional de Inteligencia Empresarial y Gestión del Conocimiento en la Empresa IntEmpres'2000*, Hotel Meliá Cohíba, La Habana, Cuba: Instituto de Información Científica y Tecnológica (IDICT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba.
- YERA MOLINA M. (2004), *El Aprendizaje*. Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Diplomado en Gestión Pedagógica en la Universalización.

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO TRIBUTARIO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS: COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y REFERENCIA A LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO DEL CASO.

PEDRO ÁNGEL COLAO MARÍN

Catedrático de Escuela Universitaria. Área de Derecho Financiero y Tributario.

pedro.colao@upct.es

Universidad Politécnica de Cartagena, Murcia.

Resumen: El Grado en Administración y Dirección de Empresas habilita para desempeñar labores tributarias a un alto nivel de responsabilidad. El sistema tributario es complejo, cambiante, y basa su lógica en conocimientos previos y la previa adquisición de habilidades. El trabajo se centra en la asignatura obligatoria de grado, que pretende una formación general.

Analiza las opciones teniendo en cuenta objetivos, situación del alumnado y disponibilidades de tiempo. Llega a conclusiones sobre la conveniencia de trabajar la parte general. Con respecto a la especial concluye en la conveniencia de trabajar la estructura general de los más importantes.

Se refiere a la importancia de la aplicación del método del caso para el estudio de los tributos, teniendo en cuenta que una de las principales labores de la Universidad es que las y los estudiantes desarrollen habilidades de autoaprendizaje, y la de que este método requiere más tiempo y atención por parte de alumnos y profesor que el basado en la lección magistral.

Abstract: In Spain, the degree in Business Administration authorizes professionals to assume tax roles in a quite high level. Tax system is complex and changing, and its logic is based on previously acquired knowledge and skills. The paper focuses in the subject in the general grade, aimed for providing students with general skills.

Analyzes the options. Working more in depth on the “general part”, whose rules regulate the system underpinning questions, or on the “special part”, that focuses specific taxes. Concludes that working on general part is necessary, not only because this contents the logical and intellectual schemes, but because the majority of cases answers, even in particular taxes, are based on considerations about general rules and decisions.

Case method is especially interesting in relation to the acquisition of knowledge and skills in tax law; in relation to the purpose on learn to learn, but several matters in relation to it must be considered as, among others, time requirements.

Palabras clave: Derecho Tributario, aprendizaje, docencia, Administración y Dirección de Empresas, competencias, método del caso.

Keywords: Tax law, learning, teaching, Business Administration, competences, case method.

Sumario: 1. La enseñanza del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas. 2. Planificación del curso. 2.1. Opciones. 2.2. La parte general. 2.3. La parte especial. 3. Competencias a alcanzar y referencia a la utilidad del método del caso en relación con ellas. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. La enseñanza del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas.

Los titulados y tituladas en Administración y Dirección de Empresas, (ADE), pueden asumir competencias en su ejercicio profesional que implican la solución de cuestiones tributarias a prácticamente todos los niveles. Además pueden necesitar, en muchos de sus cometidos, una formación tributaria de profundidad. Las salidas profesionales del grado en ADE se pueden referir a la empresa, el ejercicio profesional o la Administración, con múltiples perfiles en cada uno de estos sectores.¹

El título de grado en ADE de la Universidad Politécnica de Cartagena, (aprobado por Decreto de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia 816/2008, de 2 de junio), configura unos estudios basados en nueve módulos, (Análisis Económico, Comercialización e Investigación de Mercados, Contabilidad, Entorno Económico, Finanzas, Marco Jurídico de la Empresa, Métodos Cuantitativos para la Empresa, Organización de Empresas y Trabajo de Fin de Grado) con un total de 303 créditos ECTS. Por lo que respecta a los estudios jurídicos se articulan sobre cuatro asignaturas obligatorias: Introducción al Derecho Patrimonial, Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo y Derecho Financiero y Tributario, de 6 créditos cada una, y dos optativas, Derecho Privado de la Empresa y Derecho Público de la Empresa, de 4,5 créditos cada una. La competencia transversal asignada a las asignaturas jurídicas es la de aplicar a la práctica los conocimientos adquiridos². Como se puede observar los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas trabajan a lo largo de sus estudios en áreas de conocimiento completamente distintas entre sí, que parten de conceptos, lenguajes, estructuras de razonamiento, habilidades y métodos de trabajo muy diferentes. Esto plantea una serie de dificultades, y de cuestiones a solucionar, al afrontar la docencia y el aprendizaje de la asignatura.

¹ Sobre esta cuestión, V.; AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, (2005). “Libro Blanco: Título de Grado en Economía y en Empresa”. Informado por la Comisión de Evaluación del diseño del Título de Grado en Economía y Empresa en junio de 2005, o el Real Decreto 871/1997, de 26 de abril, que aprueba el Estatuto de las Actividades de los Economistas y los Profesores y Peritos Mercantiles, art. 4.

² Definida como la “capacidad de buscar soluciones ante una situación, estableciendo un plan de actuación apropiado, mediante la gestión del conocimiento adquirido y de la información disponible” UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA, (2014). “Proyecto 7 Competencias”. <http://hdl.handle.net/10317/4070>: 121 y siguientes.

El Derecho Tributario parte de unos conocimientos y aptitudes previas, y es cambiante; por otra parte la universidad debe de proveer de formación, no limitarse a trabajar en actividades informativas, y tiene que aspirar a que los egresados conozcan los antecedentes y consecuencias lógicas de sus actuaciones y actúen con conocimiento de causa. En el proceso de aprender a aprender por el que los alumnos pasan en la universidad los tiempos son cortos, y además los perfiles profesionales futuros múltiples e inciertos. LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, (2011: 25 y 26), compara el nuevo modelo con el antiguo: de la enseñanza de contenidos se va hacia el aprendizaje de competencias; de la información a la formación; de los contenidos hacia los procedimientos. Todo lo anterior teniendo en cuenta que desplazar el centro de gravedad hacia nuevas metas no implica olvidar del todo lo demás.

Todo lo expuesto hace que sea necesaria una planificación de objetivos a conseguir, así como la graduación de exigencias. Se tienen que tomar decisiones acerca de la extensión del temario y de la profundidad de trabajo en cada cuestión. Para lo anterior hay que definir qué es lo que se espera que el alumnado alcance, y poner en conexión los objetivos que se pretenden alcanzar con las cuestiones a trabajar durante el curso. Esto implica asumir decisiones acerca de la carga de trabajo que se va a dedicar a la llamada parte general de la asignatura y, dentro de la especial, a qué tributos, (especialmente impuestos), en concreto. Además de eso, hay que tomar decisiones acerca de la profundidad de capacidades que se espera que los alumnos adquieran en cada parcela concreta de cada una de las partes, general y especial. Lo anterior implica un abanico que, simplificando, puede oscilar entre trabajar la parte general o no, y dentro de la parte especial, entre trabajar a fondo uno o como mucho dos impuestos, o lograr un conocimiento menos profundo pero de todas las partes importantes del sistema tributario.

Así pues, hay que partir del análisis de lo que se les va a exigir a los futuros y futuras profesionales, a partir de ahí definir cuáles son las competencias que tienen que desarrollar, y después definir sobre qué ámbitos de toda la extensión de cuestiones posibles se puede trabajar. Todo lo anterior tiene una cierta complejidad, porque en realidad cada competencia requiere habilidades diversas; por ejemplo, la competencia consistente en aplicar a la práctica los conocimientos adquiridos requiere el aprendizaje de destrezas diversas y complementarias.

Con independencia del detalle que más adelante se expone, y simplificando, aprender implica varias cosas: Aprender a discurrir, valorar, ponderar, determinar hechos, jugar con los conocimientos a que se puede acceder y resolver cuestiones. Aprender a acceder a una serie de conocimientos científicos. Aprender a estimar y aplicar ciertos valores.

El proceso del aprendizaje es circular, en el sentido de que adquirir destrezas requiere partir de ciertos conocimientos y posteriormente aplicarlos, pero la adquisición de conocimientos y la aplicación se dan en ocasiones de forma simultánea, mientras se ensayan y aprenden las destrezas correspondientes. En una materia cambiante el autoaprendizaje, aprender a aprender por uno mismo, es una de las tareas más importantes a conseguir.³ Se trata, en palabras de PASTOR DEL PINO, de en una

³ V. GARCÍA DE LA MORA, L: “La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: Pasado, Presente y Futuro”. *Revista Española de Derecho Financiero*, Nº 104. 1994: Pg. 736, que utiliza la expresión

sociedad del conocimiento que es a la vez “sociedad del aprendizaje”, no sólo “obtener un conocimiento sino, especialmente, saber manejarlo y actualizarlo, o “seleccionarlo apropiadamente para un contexto específico”.⁴ Y todo lo anterior se da con respecto a unas fuentes de trabajo que dan por supuestos un lenguaje y un fondo de conocimientos técnicos, de estructuras intelectuales tanto de conocimientos como de destrezas de razonamiento y aplicación, lo que hace que el trabajo de entendimiento, localización del problema y de la solución sea más costoso para las personas que no llegan en una situación óptima en cuanto a los elementos anteriores.

Las diferentes labores que se tienen que trabajar con los alumnos se refieren tanto al análisis de los hechos como a la búsqueda de fuentes y al proceso de subsunción y la elaboración de una conclusión.⁵

Por lo que respecta a los hechos tienen que ejercitarse en seleccionar, relacionar y ordenar racionalmente la cantidad de información general y no discriminada que suele llegar. En extraer los hechos relevantes y determinar cuál es de ellos es el auténticamente definidor del problema a solucionar y su relación con los demás. Hay que tener en cuenta que, como más adelante se dirá, el ejercicio del Derecho Tributario por parte de una titulada o un titulado universitario no implica tanto liquidar mecánicamente como asumir una posición frente a problemas, lo que necesita de un análisis crítico de los hechos: discernir, saber localizar la cuestión realmente relevante. Y además estructurar, en un discurso coherente, la relación de los hechos que componen la historia que conforma el presupuesto de hecho. Todo lo anterior teniendo en cuenta que en la realidad difícilmente se dan situaciones puras en las que unos hechos no se cruzan o relacionan con otros, pero que los alumnos tienen que ejercitarse comenzando desde lo más sencillo y progresando hacia supuestos más complejos.

Determinados los hechos hay que ponerlos en conexión con toda una serie de conceptos y de institutos jurídicos que informan las normas, distinguiendo, cuando procede, entre significado general o técnico, y conociendo la dimensión de este último; las ciencias sociales utilizan términos que toman del lenguaje general, o que en el lenguaje general, divulgativo, se utilizan sin tener en cuenta su auténtico perfil, pero que tienen

“sincronización” para referirse a la necesidad del profesional de estar en contacto con la realidad social, económica y jurídica de cada momento. También, GONZÁLEZ RUS, JJ. (2003). “Reflexiones sobre el Futuro de la Enseñanza del Derecho y Sobre la Enseñanza del Derecho en el Futuro”. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (<http://criminet.ugr.es/recpe>). Pg. 10: “ejercitar a los alumnos en las técnicas que les permitan conocer el Derecho... métodos y procedimientos de autoaprendizaje”, con vistas a la interpretación y aplicación de los principios y normas aplicables no sólo en un momento dado sino en el futuro. 11: “conocer el Derecho por sí mismo”; “identificar y resolver por sí mismo los problemas”, “formular por sí mismo las soluciones”.

⁴ PASTOR DEL PINO, MC. “El Derecho Financiero y Tributario en la Titulación de Administración y Dirección de Empresas: Dogmática y Práctica”. *Revista de Educación y Derecho*, Nº 10; abril-septiembre de 2014.

⁵ Sobre esta cuestión, V PÉREZ-LLEDÓ, JA. “Teoría y Práctica en la Enseñanza del Derecho”, (2002). ADFUAM; *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Nº 6. Pgs: 223 y 224. RAFI EFRAT, JSD, (2008). “Teaching Taxes Through the Socratic Method”. *The Tax Adviser*. Noviembre: 776. HARRY T. EDWARDS, (1992-1993). “The Growing Disjunction Between Legal Education and the Legal Profession”. 91, *Michigan Law Review*. Pg: 57. GONZÁLEZ RUS, JJ. (2003), cit. Pg. 15.

significados técnicos muy concretos. A partir de ahí se plantea el problema de cómo y dónde buscar información; conseguir acceder a las fuentes concretas que regulan la cuestión; fuentes válidas y vigentes. Hace falta ser capaz de elaborar un discurso racional de los hechos y de analizarlos para determinar las normas, o fuentes en sentido general, que los regulan, para lo cual, a su vez, hay que partir de un mínimo análisis de éstas.

Las fuentes que solucionan los problemas tributarios no son sencillas de entender. En primer lugar porque son muchas y de muy variada índole; fuentes en sentido estricto, (normas nacionales e internacionales), pero también instrumentos de conocimiento que ayudan a solucionar la cuestión, (jurisprudencia, contestaciones a consultas, informes, doctrina). Además son cambiantes. En segundo lugar porque utilizan expresiones y conocimientos previos que dan por conocidos. Solucionar problemas jurídicos desde el punto de vista técnico implica algo más que leer un texto. Hay que reconocer los hechos jurídicamente relevantes en los presupuestos de hecho de las fuentes para poder subsumirlos, y para esto hay que interpretar las fuentes de forma correcta; la interpretación es esencial, e implica el conocimiento del elenco completo de conceptos jurídicos implicados en el caso.⁶ Localizados los hechos y localizadas las fuentes, hay que identificar la relación concreta entre unos y otras.

Todo lo anteriormente descrito implica saber analizar para discernir, y estructurar una serie de razonamientos sobre lo relevante y articular un discurso lógico, PÉREZ-LLEDÓ, (2002: 223 y 224), habla de “sintetizar el razonamiento”. En ese razonamiento sintetizado tiene que estar la solución de la cuestión planteada.

Una vez realizado todo lo anterior la, o el profesional, tienen que ser capaces de expresar, de comunicar de forma técnica y lógica sus conclusiones. La capacidad de comunicación es una destreza importante en la formación; tiene mucho que ver con las capacidades anteriores, en el sentido de que una buena expresión frente a terceros tiene que partir de una estructura mental similar. Difícilmente, si no se parte de unas ideas claramente estructuradas, se llega a una expresión correcta.

Una destreza más se puede considerar necesaria para haber adquirido la competencia de aplicar a la práctica los conocimientos adquiridos: la de ver los distintos aspectos de una misma situación y ser capaz de defenderlos o “negociarlos”. En el mundo de la empresa existe un continuo discurso de derechos y deberes que juegan entre sí, y manejar las situaciones es una de las claves del éxito del futuro profesional.⁷

En relación con lo anteriormente dicho conviene tener en cuenta que adquirir destrezas requiere más tiempo que exponer e incluso dictar unos apuntes. Se suele decir, para justificar la reducción de créditos, que de lo que se trata en las nuevas titulaciones es de aprender a aprender, a buscar. También, que hoy en día los contenidos, la información,

⁶ HARRY T. EDWARDS, (1992-93), Pg. 57; RAFI EFRAT, (2008), Pg. 776. Citados.

⁷ En relación con las habilidades de expresión, negociación y reunión, HARRY T. EDWARDS, (1992-93), cit. Pg. 57, que menciona también las cuestiones de tiempo y medios económicos necesarios, promoción del profesorado y relación con el entorno empresarial. Y RAFI EFRAT, (2008), cit. Pg. 776.

están accesibles. Ahora bien, suceden varias cosas. Es cierto que los contenidos son hoy más fácilmente accesibles que hace años, pero hace años también eran accesibles, y el problema a la hora de solucionar cuestiones no es que un sistema informático pueda facilitar la información de forma instantánea o que un servicio de mensajería entregue unas determinadas fuentes en tres días; el problema del profesional del Derecho Tributario empieza cuando tiene las fuentes en bruto y comienza a analizar hechos y seleccionar de entre ellas para llevar a cabo todo el proceso descrito con anterioridad. Desde el punto de vista de la docencia aprender a aprender necesita el mismo tiempo, prácticamente, que hace tres décadas. Por otra parte la labor de análisis, discusión, ensayo y error suele requerir un tiempo y un esfuerzo mayor que la de asunción de meros contenidos, (es más útil y más gratificante, pero requiere más tiempo). Aunque en el nuevo método de lo que se trata es de aprender a aprender, el coste en tiempo es semejante cuando no mayor, porque la labor es más lenta, el trabajo en clase también más lento, y ese coste en tiempo implica también una mayor dedicación del profesorado, porque no es realista pensar que los alumnos, por sí solos, asuman todo el trabajo.⁸

Se trata de que los alumnos adquieran los conocimientos y destrezas básicas que les permitan el autoaprendizaje posterior. El “mínimo de materias precisas para asegurar la preparación esencial” que permita desarrollar la labor de autoaprendizaje, lo que implica atender a los “fundamentos”, (GONZÁLEZ RUS, 2003: 13). Los esquemas estructurales básicos, las “elaboraciones conceptuales” que hay en ellos son, en palabras de PÉREZ LLEDÓ, (2002: 215), los que le van a “permitir asimilar y comprender la normativa que no llegó a estudiar en la carrera o la nueva normativa surgida de una reforma”, diferenciando al “leguleyo”, que “sólo sabe contenidos de normas”, del “jurista”, que “domina un método”. Los alumnos y alumnas tienen que obtener en la titulación unas ideas estructurales muy claras, muy bien asentadas, y unos métodos de trabajo para la resolución de cuestiones comprendidos y asumidos también de forma muy clara para los supuestos generales. Cuando lo necesiten profundizarán, y para profundizar lo ideal es partir de unas bases muy ciertas, de unos fundamentos generales asumidos sin dudas. Seguramente una de las labores a desarrollar en el grado es la de, más que conseguir muchos conocimientos, conseguir la claridad de ideas absoluta en los que definen la estructura general de la asignatura. En relación con esta cuestión, la referencia a la estructura general de la asignatura no se hace, aquí, en referencia estricta a la parte general, sino a los fundamentos lógicos de cada cuestión, sea de la parte general o de la especial, que se trabaje.

2.- Planificación del curso.

⁸ GONZÁLEZ GONZÁLEZ, I. y HERRERO DE LA ESCOSURA, P. (2009). “Aplicación de Nuevas Metodologías Docentes en Derecho Financiero y Tributario”, en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales. Pgs. 28 a 31. En especial las conclusiones sobre la falta de respuesta y valoración ante el cambio de metodología, y la asistencia a clase como un medio de conseguir méritos para superar la asignatura. En el sentido de la importancia de la motivación de los alumnos en relación con el éxito, BONET SÁNCHEZ, MP, y ALGUACIL MARÍ, MP. “Combinación de Estrategias y Metodologías para un Aprendizaje Efectivo del Derecho Tributario: Clínica Jurídica, ABP, Formación a la Carta y TICs”, en PIÑA GARRIDO, L. (2009), cit. Pg. 68.

2.1. Opciones.

Como se puede observar, este trabajo no se refiere a cuestiones directamente relacionadas con la metodología docente, sino con la definición de presupuestos y fines a conseguir.⁹ Partiendo de esta base y teniendo en cuenta todo lo anterior, sí procede hacer una referencia a la planificación. La planificación de cada curso requiere un esfuerzo previo de análisis en diversos sentidos: el análisis de las cuestiones a trabajar durante dicho curso y el análisis de las habilidades a trabajar dentro de cada cuestión, porque es imposible trabajar con profundidad todas las cuestiones y trabajar cada destreza en cada una de ellas, aunque en una cierta medida estén todas en cada parte de las que se trabajen en cada tema. En cada tema se ha de requerir un conocimiento y unas destrezas más o menos profundas, en función de la posición que las cuestiones que en él se trabajen se encuentren más o menos en el núcleo estructural de la materia y también en función de los requerimientos profesionales futuros.

La primera gran opción a asumir es la que distingue entre parte general y parte especial. La escasez de tiempo obliga a plantearse diversas posibilidades.

La primera trabajar parte general y parte especial con la misma intensidad, dedicando un tiempo similar a una y a otra.

La segunda trabajar muy a fondo la parte general y, o bien estudiar el sistema tributario, (sobre todo impositivo) estatal, autonómico y local de forma general, para que se tenga una idea de la estructura, o bien centrarse en uno o dos impuestos con algo más de profundidad.¹⁰

La tercera trabajar con una introducción breve a dos o tres cuestiones muy básicas de la parte general y a continuación centrar el esfuerzo en la parte especial.

La última, que en realidad no es una opción sino un criterio de selección que en cualquier caso debe de inspirar a cualquiera de las opciones anteriores, determinar cuestiones concretas dentro de todo el temario posible a conocer con más profundidad.

⁹ Una extensa relación de trabajos de investigación relacionados más directamente con la metodología docente en Derecho se puede encontrar en la obra colectiva *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*, (2009), cit. Entre estos, y por tener una relación más directa con lo que en estas líneas se expone, se puede citar a AGUILAR RUBIO, M. GIMÉNEZ LÓPEZ, A. LUQUE MATEO, MA, (2009), “El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el Marco del EEES: Experiencias desde la Universidad de Almería, (I), Pg. 90. CORDERO GARCÍA, JA. FERNÁNDEZ MARÍN, F. FORNIELES GIL, A. “El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el Marco del EEES: Experiencias desde la Universidad de Almería, (II), y FERNÁNDEZ AMOR, F. SÁNCHEZ HUETE, MA, (2009). “Una Propuesta para la Docencia del Derecho Financiero en el Contexto del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”, Pg. 169. También, como uno de los primeros en plantear ciertas cuestiones, PEÑUELAS I REIXACH, LL (1996), *La docencia y el Aprendizaje del Derecho en España. Una Perspectiva de Derecho Comparado*. Madrid: Marcial Pons, especialmente 48 a 56.

¹⁰ (1995). “Proposiciones para Iniciar un Coloquio sobre la Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en Nuestros Días”. *Revista Española de Derecho Financiero*, nº 86. Pg. 322.

Todo lo anterior partiendo de una base: la de que, aunque en una primera aproximación puede parecer que un método docente ideal sería seguir el proceso de generación, vida y extinción de la empresa, lo que más parece que se adecúa a las necesidades intelectuales del alumnado es trabajar de acuerdo con un esquema conceptual, siguiendo la lógica del nacimiento, desenvolvimiento y extinción de las obligaciones, así como los procedimientos a través de los cuales se desenvuelve el proceso anterior, con el fin de que posteriormente esa lógica se aplique a la fase de la vida de la empresa que corresponda. Lo anterior entre otras por diversas razones:

Para seguir los procesos de nacimiento, vida y extinción de las empresas habría que distinguir entre los distintos tipos de empresas posibles, (personales, societarias de diversas clases, o entes del artículo 35.4 de la Ley General Tributaria; sujetos residentes o no, con cada una de las distintas hipótesis de sujeción).

Conocer el sistema, incluso en una asignatura incardinada en una titulación de empresa, implica conocer aquellas partes que no se dirigen específicamente a regular situaciones empresariales, (por ejemplo, para conocer el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas es indispensable atender a situaciones que se producen alejadas del mundo empresarial, como la obtención de rendimientos del trabajo o de ganancias o pérdidas patrimoniales por sujetos que no llevan a cabo actividades por cuenta propia; es imposible conocer el IRPF si se ignoran tales cuestiones, porque este impuesto, como todos, es un juego lógico de relaciones entre diversas partes o componentes).

Dado que la vida de la empresa es múltiple, y las combinaciones de eventualidades y decisiones a tomar casi inacabables, el sistema puede derivar con una cierta facilidad hacia el análisis casi estándar de unos cuantos problemas fundamentales, con la vista más puesta en la solución de un caso concreto desde el punto de vista práctico que en el conocimiento formativo que permita aplicar esquemas de razonamiento a cualquier situación que se dé.

Plantea al alumnado más dificultades de encuadramiento de conceptos que el sistema tradicional, porque desde el primer momento éste se ve envuelto en una serie de situaciones de hecho y de derecho que, como suele suceder en la vida real, son la mezcla de consideraciones diversas que interesan tanto a contenidos de la parte general como de la especial.

Es cierto que este sistema sería útil en una hipótesis de mucho tiempo para trabajar la asignatura; en este caso se podrían plantear y resolver muchos supuestos complementarios entre sí, logrando un trabajo general. El sistema, entonces, generaría una multitud de tormentas de ideas desde el principio que podrían suponer una cierta confusión para los alumnos y alumnas pero que al final, después de muchos créditos de trabajo, lograría que se adquiriera la capacidad requerida. En el grado con, por ejemplo, seis créditos, no parece viable desenvolver el trabajo en este sentido. El sistema, sin embargo, sí es muy útil para los cursos posteriores, incluso para el trabajo de fin de grado; en estas situaciones, partiendo de una base de conocimientos, desarrollar un supuesto de trabajo constituido por una empresa que atraviesa múltiples eventualidades es muy útil, y además permite muy bien trabajar relacionando el Derecho Tributario con

las demás ramas del ordenamiento e incluso con conocimientos, como la Hacienda Pública o la Contabilidad, muy en relación con la materia.¹¹ Así pues, parece que la planificación del curso más extendida es también la más práctica. El discurso de la lógica científica implica empezar por lo general y progresivamente ir hacia lo especial; esto tanto en el desarrollo del temario como en la profundidad de cada cuestión.

2.2. La parte general.

Por lo que respecta al desarrollo del temario, pues, se suele empezar trabajando con la parte general. La cuestión que se plantea entonces es la de hasta qué punto el trabajo con dicha parte general debe de estar constituido por la referencia a tres o cuatro nociones básicas o debe de implicar un conocimiento general de ésta.¹²

El conocimiento de una materia ha de partir de la posibilidad de ubicarla correctamente. En el grado en ADE se estudia fundamentalmente Derecho Tributario; es cierto que determinadas profesiones necesitarán el conocimiento del Derecho Presupuestario, o incluso del de la Deuda Pública o el Patrimonial Público, pero en la titulación hay que realizar un análisis de coste beneficio, y para la gran mayoría del alumnado la necesidad más importante es el Tributario. No obstante lo anterior, aunque sea en una introducción a la materia es útil ponerlo en antecedentes de la existencia de los otros Derechos que conforman el Financiero, sobre todo porque ayuda a ubicar la asignatura, a verla como una situación lógica en el seno de un todo, y además porque no cabe estudiar ingresos de forma racional si no se ponen, aunque sea mínimamente, en relación con el gasto. Difícilmente suele haber lugar para trabajar otros derechos, aunque como el Presupuestario se manejen en el día a día de la Administración, pero sí puede ser útil llevar a la mentalidad de las alumnas y alumnos que existe una relación directa e importante entre gasto e ingreso. Ubicar la asignatura es algo que se puede conseguir con una introducción que ponga el Derecho Tributario en relación con el del Gasto Público, el Presupuestario o del Patrimonial Público o el de la Deuda Pública, pero a lo largo del curso suele haber lugar para mencionar las relaciones entre ingreso y gasto; por ejemplo al trabajar las exenciones se puede poner de manifiesto que inciden de forma directa en el monto del presupuesto.

La parte general es abstracta, y parte de una serie de esquemas conceptuales, (relación jurídica, acto administrativo, procedimiento, infracciones y sanciones, entre otros), que no son conocidos por los alumnos de ADE. Ahora bien:

Por una parte estos esquemas no son un prurito teórico; son el resultado del estudio de la aplicación de los tributos concretos. La estructura natural de los tributos, los problemas de su aplicación, han generado una serie de respuestas, y estas respuestas han dado lugar a los institutos que se trabajan en la parte general. En este sentido, y

¹¹ Sobre los diversos sistemas, V. CORRAL GUERRERO, L. "Enseñanza del Derecho Tributario en las Escuelas de Ciencias Empresariales". (1991). *Cuadernos de Estudios Empresariales*, nº 1/1991. Universidad Complutense de Madrid.

¹² Una exposición de objetivos de conocimiento y manejo de la disciplina, con respecto a la parte general y referidos a alumnos de Derecho, se puede encontrar en BONET SÁNCHEZ y ALGUACIL MARÍ, (2009), cit. Pg. 67.

contrariamente a lo que pueda parecer, es la parte general el fruto del análisis de los tributos concretos. Así pues dominar las cuestiones esenciales de la parte general equivale a tener la llave intelectual para situar, posteriormente, los problemas que se dan en relación con los tributos concretos. Esto se ve muy claro cuando se trabaja con los obligados tributarios, con el hecho imponible, la responsabilidad u otras cuestiones, pero es esencial también cuando se hace con los procedimientos, porque los tributos no se pueden comprender ni aplicar sin tener en cuenta el procedimiento. No se puede estar en condiciones de trabajar en la aplicación de los tributos sin saber distinguir, por ejemplo, los tipos de responsabilidad o las características de los procedimientos de derivación de ésta. De la misma forma, el concepto de obligado tributario se relaciona de forma directa con la obligación de informar sobre terceros, y así en todas las situaciones. Por lo que respecta a la estructura del tributo, y por poner sólo un ejemplo, las nociones de hecho imponible, devengo y pago, y la correcta distinción entre ellas son esenciales para entender de verdad cualquier figura tributaria, para adquirir un conocimiento formativo que no sólo sea capaz de trabajar con el “qué”, sino con el “porqué” y el “para qué”; que sea capaz de partir en sus razonamientos de un cierto conocimiento de causa.¹³

La parte general suele ser más estable. Es cierto que se producen cambios con respecto a ella, pero los esquemas conceptuales básicos que se trabajen en la universidad van a permanecer en una gran medida a lo largo del ejercicio profesional, porque son las bases estructurales del sistema. Es útil, por tanto, dedicar un tiempo a estas bases estructurales.

En los estudios en Administración y Dirección de Empresas el alumnado no tiene formación previa en muchas cuestiones jurídicas, pero si se parte de que en el futuro va a poder asumir funciones tributarias a muy alto nivel. Esta falta de preparación no debe de considerarse una excusa para obviar el problema de su formación, sino precisamente un motivo para asumir la obligación de formación en este sentido. Con respecto a los alumnos de Derecho se pueden dar por supuestas muchas cosas al explicar la parte general del Derecho Tributario, (y también la especial), sin embargo en ADE esto es difícil.¹⁴ Ante esta situación se tiene que producir una graduación de las exigencias: las competencias a conseguir con respecto a la parte general tienen que venir definidas por una serie de ideas previamente asumidas. La más importante, que la parte general se tiene que centrar en conocimientos estructurales básicos; se trata de que los futuros y futuras profesionales sean capaces de identificar situaciones y buscar una solución al problema planteado en condiciones normales, lo que implica conocer las fuentes, los conceptos y los mecanismos de funcionamiento más importantes, y éstos de forma clara y lo más directa posible. El trabajo en la parte general tiene que tender a facilitar esquemas claros y útiles.

Por otra parte, y centrada la cuestión en la pura necesidad profesional, lo cierto es que la parte general resuelve la inmensa mayoría de los problemas ante los que se encuentra un

¹³ V. CORRAL GUERRERO, (1991), cit. g. 35, que se refiere a que no sólo el derecho positivo, sino los esquemas conceptuales de la parte general, son el “necesario antecedente” de la especial.

¹⁴ V. GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2000). “La enseñanza del Derecho Tributario”. *Dikaion: Revista de Actualidad Jurídica*, nº 9, Pg. 53, sobre esta cuestión en la enseñanza en Derecho.

profesional del Derecho Tributario. La cantidad de cuestiones que se plantean en relación con el límite de una deducción o el porcentaje aplicable a determinada base es insignificante en comparación con la de cuestiones que generan otro tipo de problemas. Empezando por la gestión tributaria, (declaración de operaciones con terceros, necesidad de aportación de cierta documentación), y siguiendo por la recaudación, (aplazamientos y fraccionamientos, garantía de las deudas para evitar la ejecución, procedimiento de apremio incluyendo embargos), inspección o revisión. Todo lo anterior además de la continua cuestión de la existencia o no de infracción y del derecho o no de la Administración a imponer una sanción. Estas cuestiones son las que requieren más la atención. Las liquidaciones tributarias también requieren atención, pero en una medida importante consisten en mecánicas que se aprenden y ensayan ad hoc, para un tributo concreto y en un momento temporal concreto. Dicho en otros términos: liquidar tributos es sólo una parte del trabajo, es la más cambiante y la más mecánica y además no es la que más tiempo y desvelos requiere de las o los profesionales, con toda la importancia que pueda tener. Además, las decisiones concretas en relación con problemas al hilo de una liquidación suelen solucionarse, también, con la remisión a criterios generales.

Una cuestión más hay que tener en cuenta. Si se parte de la base de que el conocimiento aceptable de la parte general es la puerta para el conocimiento no puramente mecánico de la especial, y además la llave de la solución de la inmensa mayoría de los problemas que plantea la aplicación del Derecho Tributario, pero se contrasta con la de que la parte general es abstracta y aparentemente menos pegada a la realidad, en el sentido de que la especial es más propensa a generar cursos, jornadas u otro tipo de actividades que tienden en la casi totalidad de casos a procurar un conocimiento puramente informativo o de puesta al día, se llega a la conclusión de que la parte general tiene importancia pero, o se estudia en la universidad o queda sin trabajar, salvo contadas excepciones, de forma que las carencias que se pueden dar en ella difícilmente se subsanarán.

Todo lo dicho anteriormente con respecto a la parte general se tiene que matizar también mediante un razonamiento de selección cualitativa. No se puede pretender que en el grado en ADE se alcance un dominio dogmático profundo de la parte general, sino un conocimiento general, motivado y dosificado en algunas de las parcelas. No se trata tanto de que se profundice muchísimo en los esquemas conceptuales como de que se conozcan éstos y se pueda trabajar con ellos de forma solvente; no se trata de que se puedan resolver cuestiones doctrinales o jurisprudenciales complejas, sino de que se comprendan los conceptos, el lenguaje, los institutos de la parte general, y se sepan manejar las fuentes en casos y problemas normales.¹⁵

2.3. La parte especial.

¹⁵ GONZÁLEZ GONZÁLEZ y HERRERO DE LA ESCOSURA, (2009), cit. Pg. 26, en relación con la necesidad de realizar un esfuerzo de simplificación teórica en la parte general.

La realización de mapas con conceptos jurídicos básicos puede ser útil tanto en la parte general como en la especial. FERREIRO SERRET, E. (2009). “El Uso de Mapas Conceptuales para el Aprendizaje de la Teoría General del Tributo”, en PIÑA GARRIDO, L. cit. Pg. 188; “los mapas conceptuales consisten en subrayar los conceptos esenciales de cierta materia, mostrando con orden y claridad las relaciones entre éstos”.

Lo primero que sucede con la parte especial es que, como pasa con la general, se aborda con poco tiempo. Lo segundo es que cambia mucho, y no sólo en cambios de detalle sino a veces en cambios sustanciales que afectan a la estructura o la mecánica de liquidación de los tributos. Lo tercero que es prácticamente inabarcable en un curso, pues está compuesta por una multiplicidad de figuras tributarias, (no sólo impuestos, sino tasas y contribuciones especiales, muchas de aplicación general y otras de aplicación a sectores muy concretos como, por ejemplo, el universitario o el portuario). Ante esta situación hay que optar.

Una de las posibilidades consiste en explicar el sistema tributario estatal, autonómico y local con carácter general, incidiendo en la estructura básica de cada tributo, de forma que se alcance a comprender el juego tributario completo, a “encajar la estructura de cada tributo en los moldes conceptuales que han sido explicados previamente”, (GONZÁLEZ GARCÍA, 2000: 54), y teniendo en cuenta que el trabajo en su práctica totalidad se centrará en los impuestos, y dentro de éstos con más incidencia en los que demanda el perfil de formación de ADE, bien porque son piezas estructurales del sistema o porque se vinculan mucho a la vida empresarial.

Otra opción consiste en introducir brevemente la estructura del sistema tributario, (la de los distintos subsistemas que lo conforman) para, a continuación, centrar el trabajo en uno o dos tributos, de forma que se alcancen destrezas significadas en ese o esos tributos.

Evidentemente, cabe la posibilidad de combinar las dos opciones, de forma que se trabajen todos y con una cierta profundidad algunos, pero en la medida en que esta decisión se acerca a una de las opciones va perdiendo su naturaleza; no es creíble que se estudie toda la parte general y a la vez se trabaje a fondo más de un tributo. En cualquier caso el trabajo, salvo que el curso se dedique a “saber liquidar” un tributo, se halla alejado de las mecánicas liquidatorias y la cumplimentación de impresos, porque pretende preparar para con la especialización posterior correspondiente a cualquier titulado, dar respuesta a las cuestiones que ni el impreso ni la mecánica liquidatoria responden.

Con independencia de lo anteriormente expuesto con respecto a la parte general y la especial, va de suyo que lo ideal es lograr trabajar las cuestiones de parte general y especial de forma conjunta, como se plantean en la realidad, aunque también va de suyo que esta meta es más alcanzable en la optatividad que tiende a especializar o en los estudios de postgrado que en un grado que tiene que tener una filosofía generalista. Por supuesto, es útil trabajar en la parte especial relacionando problemas y cuestiones con las aptitudes adquiridas en la general, pero lleva un tiempo, implica unas demoras en los trabajos del alumnado que dificultan esta especie de redondeo del conocimiento, (extraordinariamente útil, por otra parte). También aquí se vuelve a plantear el dilema de que en la medida en que se sumen actividades a una fase del estudio se tienen que restar a otras.

El temario, y los contenidos a trabajar en cada tema, tienen que ser equilibrados; el programa tiene que ser realista y procurar un conocimiento equilibrado y un aprendizaje formativo que vaya al origen científico de las cuestiones pero que sea didáctico y evite

polémicas doctrinales, y además tiene que centrarse en contenidos esenciales, no puramente informativos.¹⁶

Todo lo dicho anteriormente lleva a la necesidad de analizar los contenidos sobre los que se va a trabajar teniendo en cuenta que lo que se pretende del estudiante no es que llegue a conocer una gran cantidad de datos, muchos de ellos accesorios, sino que aprenda unas bases y un método de trabajo. Contenidos y objetivos deben también estar en armonía. El autoaprendizaje es lo esencial para cualquier profesional, y en la Facultad se debe de aprender a aprender; se debe de trabajar para aprender a resolver problemas en el futuro. En cada una de las partes del temario hay que graduar un nivel de profundidad.

La graduación de profundidad en cada cuestión se halla muy en conexión con lo que se acaba de decir; se trata de que se trabajen los contenidos más importantes de cada parcela, lo que implica que en la parte especial puede que sea preferible conocer la estructura de un tributo a conocer la mecánica concreta de liquidación, dado que conocer la estructura de los tributos se puede conseguir con respecto a varios, naturalmente en cada caso, en función del análisis de oportunidad, según una cierta profundidad, mientras que realizar mecánicas liquidatorias de un impuesto implicará normalmente dejar sin conocer determinados fundamentos de los demás.

3.- Competencias a alcanzar y referencia a la utilidad del método del caso en relación con ellas.

La finalidad última de la titulación es que las y los futuros profesionales sepan solucionar de forma solvente las cuestiones que se les planteen. Esto implica varias cosas, entre ellas y de forma significada por lo que se refiere a este epígrafe, saber y saber utilizar y concluir. En el proceso de solución de cuestiones que afecta a los profesionales hay un componente de conocimiento y uno de competencia. En la Facultad se tiene que tratar de, en la medida de lo posible, dotar de esos componentes, (que no es equivalente a preparar profesionales para que al día siguiente de incorporarse a un trabajo resuelvan en cualquiera de los innumerables hipotéticos desempeños que van a realizar).

Suene bien o suene mal la teoría es un componente inexcusable de la resolución de asuntos. No se puede utilizar, aplicar, lo que no se conoce, luego el planteamiento de cualquier caso requiere un trabajo de estudio previo, aunque sea básico o elemental, y aunque la resolución sea la que permita profundizar y fijar. Sin conocimiento de la ciencia que se está aplicando la solución de casos deriva en una sucesión de vaguedades. Así pues, la teoría es inexcusable para solucionar el caso, pero no es nada por sí misma si no sirve a tal fin.¹⁷ La cuestión que se plantea es cuál es la forma de

¹⁶ V. PALAO TABOADA, C. (1983). “La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario”. *Revista Española de Derecho Financiero*, nº 40. Septiembre- diciembre. Pg. 501. GARCÍA DE LA MORA, L. cit. Pg. 759 y 760. GONZÁLEZ RUS, JJ, cit. Pg. 5.

¹⁷ GONZÁLEZ RUS, cit. Pg. 12; no se justifica por sí misma, sino porque es “necesaria para el conocimiento, la interpretación y aplicación del Derecho”.

combinar la necesidad de asunción de conocimientos teóricos con el desarrollo de habilidades.

El análisis en profundidad del método del caso excede los propósitos de este trabajo, y requiere una fundamentación, abre unas consideraciones e implica una extensión que requieren otras sedes. En este artículo se trata, simplemente, de conectar las ideas que se exponen con una serie de consideraciones acerca de la importancia que, en relación con ellas, tiene la aplicación de dicho método. Método entendido no como la resolución de supuestos, (de realización de liquidaciones en el caso más extremo o reduccionista), sino como una forma de actuar que plantea al discente una inquietud intelectual, una situación o una paradoja aparente que requiere la búsqueda de una contestación; que posteriormente somete a discusión y contraste las diversas soluciones con el fin de realizar un análisis de aciertos y desaciertos, y que plantea la necesidad de asumir la responsabilidad de llegar a conclusiones concretas.

La asunción del método del caso, además, implica darle a dicho método un importante protagonismo, en el sentido de que la tradicional dinámica basada en la explicación magistral como forma de proveer de los conocimientos necesarios para asumir decisiones es sustituida, en una importantísima medida, por la que consiste en plantear la duda y a partir de ahí lograr que se identifiquen y asuman los conocimientos. Así pues, y entre otras cosas, no sólo supone la asunción de una postura activa por parte del alumno o alumna, sino una forma de actuar que va de la necesidad a los conocimientos, en vez de tratarlos a estos en abstracto.

El método del caso es especialmente útil en las materias jurídicas, pero ha de ponerse en práctica con una serie de precauciones, todo lo anterior por varias razones.

En primer lugar porque es probablemente el método que mejor ayuda a la búsqueda y adquisición de conocimientos; existe una diferencia entre estudiar en abstracto, sin más, y estudiar al hilo de una necesidad que da lugar a una conclusión final. Con mucho, es mucho más útil lo segundo.¹⁸

En segundo lugar porque añade al conocimiento teórico la práctica, lo que hace que cada vez se vaya imponiendo más, no sólo como medio de enseñanza sino como forma de evaluación.¹⁹

Tiene una ventaja adicional en la que pocas veces se repara: el método del caso ayuda a ceñir la adquisición de conocimientos y habilidades a las necesidades prácticas. Esto no quiere decir que no se pueda plantear algún caso que tenga por objeto sólo “hacer pensar”, pero en el grado en ADE lo realmente útil es que la mayoría de los casos se planteen sobre supuestos reales y ceñidos a las principales cuestiones de la vida

¹⁸ 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 (REJIE)*, Nº 4, junio de 2011. Pg. 29: “los datos que no se activan, sino que sólo se retienen, no tardan mucho en perderse”.

¹⁹ MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L. “Acerca de la Enseñanza de la Ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias”. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 4. Enero. Pg. 20, Punto 16.

profesional. Cuando el caso, como debe de ser, consiste en la solución de cuestiones reales, el riesgo de derivar hacia la pura teoría alejada de las necesidades se minimiza; en palabras de GONZÁLEZ RUS, que aboga por que las actividades prácticas estén integradas con la enseñanza teórica, la diferencia entre la enseñanza teórica y la enseñanza práctica queda muy reducida, y “prácticamente desaparece”, (2003: 15).

Otra virtud: cuando el autoaprendizaje está bien planteado lleva con más facilidad al conocimiento formativo, el que implica conocimiento de causa, no meramente informativo, de almacenamiento o incluso utilización mecánica de datos, porque necesita de un razonamiento de problemas y soluciones para adquirirse.

Dicho lo anterior conviene también matizar ciertas cosas:

La universidad puede desarrollar las habilidades de los alumnos y alumnas en relación con determinadas competencias y determinada materia, pero no puede asumir la obligación de formarles en dichas habilidades. Trabajar en equipo, buscar y consultar, comprender un texto complejo y obtener conclusiones son cosas que tienen que empezar a trabajarse mucho antes de llegar a la universidad, tanto porque ésta no tiene tiempo, formación ni medios para empezar a trabajarlas como porque de dedicarse a eso descuidaría la formación que la sociedad demanda a los titulados universitarios, de los que requiere la capacidad de solucionar problemas técnicos. Evidentemente tiene que trabajar las habilidades requeridas, pero partiendo de una base y en relación con la materia sobre la que la sociedad espera que se forme al alumnado.

Las destrezas o habilidades de búsqueda se adquieren con mucha más facilidad que las de comprensión de conceptos complejos y relación de éstos con hechos previamente depurados. No sólo porque en general requieren un esfuerzo intelectual menor, sino porque la inmensa mayoría de los estudiantes se han educado en un mundo en el que han potenciado, (sin necesidad de que el sistema de enseñanza lo haga), su capacidad de búsqueda de forma muy importante. No han potenciado tanto la capacidad de comprensión y profundización, que les suele costar.

Puede plantearse algún caso paradójico, alguno que sea extraordinariamente difícil o alguno muy abstracto que simplemente de pie al razonamiento, pero dada la relación entre créditos y necesidades lo más adecuado parece que es plantear una gran mayoría de casos de una dificultad media, con el fin de que se trabajen muchas zonas del temario, y con alguna incursión más elevada sólo en puntos concretos. Todo lo anterior con la esperanza de que en la optatividad, los estudios de postgrado o la práctica profesional se profundizará cuando sea necesario, acercándose en los supuestos de docencia a planteamientos más discursivos y multidisciplinarios, más cercanos a lo que en sentido puro y estricto se entendería como método del caso.

No hay que permitir que el método haga perder de vista el objeto sobre el que se trabaja; de la misma forma que la teoría no es un fin en sí misma, tampoco lo es el método. Ambos son medios para conseguir las capacidades, y éstas se definen por referencia a fines concretos, no meramente especulativos. Los argumentos, los razonamientos, las decisiones, tienen que ceñirse a las necesidades reales planteadas en el caso.²⁰ En

²⁰ V. HARRY T. EDWARDS, cit. Pg. 42; también LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, cit. Pg. 35.

Derecho, en tributos, el instrumento de trabajo es la ley; son las fuentes en sentido general. En el Grado en Administración y Dirección de Empresas, dada la relación entre objetivos y tiempo, fundamentalmente la ley. Es cierto que la ley se complementa en muchísimos casos con los reglamentos, y que conviene que las alumnas y alumnos busquen y lean decisiones y doctrina, pero saber manejar, en el más amplio sentido de la expresión “manejar”, las leyes más importantes, es lo primero que se debe de intentar en el grado. Aquí quizá sea importante tener en cuenta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en función de las disponibilidades de tiempo; existe un equilibrio intuitivo, y no fácil, entre favorecer la adquisición de ideas claras y sólidas y procurar un cierto nivel de profundización, equilibrio que además, como se ha dicho, no tiene que ser el mismo en cada cuestión del curso.

La continua reducción de créditos, (que no es más que la traslación a tiempo real y efectivo de trabajo de las continuas reducciones de tiempos en las titulaciones), hace que el aprendizaje dependa cada vez más del esfuerzo en solitario del alumnado; dedicar las horas lectivas de clase a trabajar sobre casos impone la obligación a los alumnos de trabajar muchas horas en solitario. Es cierto que no sólo es más formativo sino que es también más atractivo para los alumnos trabajar resolviendo, aprender a aprender, que simplemente estudiar o repetir machaconamente una serie de problemas o supuestos estándares. Pero es también más trabajoso; requiere dedicar horas, en soledad o en equipo, a trabajar con la mente despierta. Requiere solucionar para poder superar la asignatura, y no es esto siempre lo más atractivo para el alumnado desde el punto de vista puramente táctico, como ya se ha puesto de manifiesto.

El tiempo es escaso, aprender a aprender es más lento que exponer un temario y la economía de medios es fundamental; la existencia de materiales claros ayuda mucho a los alumnos. Esto no quiere decir que no tengan que buscar materiales en ciertos casos, pero otros deben de estar asequibles con facilidad, y en la medida de lo posible definidos desde el inicio del curso. Parte del aprendizaje de los alumnos y alumnas consiste en buscar, pero determinados materiales les vienen dados. Cuanto mayor sea la claridad de estos, mejor. Afortunadamente el acceso a las normas vigentes es hoy fácil y gratuito.

4.- Conclusiones.

Los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas trabajan en sus estudios en áreas de conocimiento muy diversas, y con métodos muy diversos. Cuando tienen que trabajar con el Derecho Tributario se encuentran ante una materia que requiere la adquisición previa de ciertos conocimientos y aptitudes y que es cambiante. Todo lo anterior hace que se necesite una planificación de objetivos para que el curso de la asignatura sea racional. Se tiene que analizar la extensión del temario, pero también la profundidad con la que se va a trabajar cada cuestión.

La primera opción que se plantea es la que se refiere a la intensidad de trabajo en la parte general y en la especial, con los diversos grados que en cada una pueden darse. Esta opción se tiene que asumir partiendo del análisis de los requerimientos

profesionales, y a partir de ahí determinando las destrezas a trabajar y el ámbito de objetos concretos sobre el que éstas se van a proyectar. La tarea circular en que consiste aprender a aprender se tiene que focalizar en estos objetos, en cada uno de ellos con una profundidad decidida de acuerdo con la posición estructural en el sistema total y con la relación de dicho objeto con la realidad profesional, especialmente la empresarial. Teniendo en cuenta estas consideraciones previas las alumnas y alumnos se encuentran ante un trabajo que exige de ellos, entre otras cosas, analizar hechos, analizar fuentes, subsumir y llegar a conclusiones y expresiones debidamente estructuradas que den una respuesta al problema planteado.

La parte general es abstracta, pero es la consecuencia de la aplicación de los tributos, por lo que conocerla es haber adquirido el esquema conceptual que permite trabajar con los tributos concretos. Suele ser más estable que la especial, y sobre su base se resuelven la inmensa mayoría de los problemas que se plantean en la práctica, incluso en las cuestiones dudosas en las puras operaciones de liquidación. Si a ello se une que las carencias que la universidad deje con respecto a ella difícilmente se subsanarán, y que los titulados en ADE pueden asumir competencias muy relevantes en el ámbito tributario, la conclusión es que la parte general necesita de atención. Pero en ADE no se trata de que se adquieran habilidades en relación con problemas dogmáticos extraordinariamente sutiles o profundos, sino de que se discriminen los hechos, se conozcan los conceptos y el lenguaje y se sepan manejar las fuentes en casos normales.

Por lo que respecta a la especial parece que lo más indicado es que se adquiera un conocimiento general de todas las figuras, con independencia de que alguna muy significativa se pueda trabajar con más detalle.

Aprender a aprender necesita, probablemente, más tiempo que explicar y estudiar un temario para contestar en un examen, y sin embargo los tiempos docentes vienen acortándose de forma sucesiva y, (parece), inexorable. El problema no está tanto en el acceso a las fuentes de conocimiento, acceso que hace décadas también se tenía, sino en el trabajo a realizar una vez que se dispone de dichas fuentes; eso es lo que lleva tiempo. Trabajar según el método del caso es especialmente útil en Derecho Tributario, porque permite la adquisición de conocimientos de mejor forma que el estudio en abstracto, añade la práctica al mero conocimiento, permite ceñir dicha adquisición de conocimientos y habilidades a las necesidades de casos reales y minimiza, casi borra, la posibilidad de que se separen los requerimientos de aprendizaje de las necesidades cuya cobertura demanda la sociedad. No obstante lo anterior hay que tener en cuenta que la Universidad no es la destinada a formar en ciertas habilidades, sino a formar en el desarrollo de ciertas habilidades, previamente adquiridas, con respecto a determinadas materias. También, que la teoría no es un fin en sí misma pero sí un presupuesto inexcusable para la solución solvente del caso, y que tampoco el caso es un fin, sino un medio, un método que no se justifica en sí mismo si se separa de la materia a trabajar y los fines a conseguir. Hay que tener en cuenta, y también, que es un método que exige una actitud de “mente despierta” por parte del alumnado. La ley es el instrumento básico en la aplicación del método del caso al Derecho Tributario en ADE.

5. Bibliografía.

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, (2005). “Libro Blanco: Título de Grado en Economía y en Empresa”. Informado por la Comisión de Evaluación del diseño del Título de Grado en Economía y Empresa en junio de 2005.
- AGUILAR RUBIO, M. GIMÉNEZ LÓPEZ, A. LUQUE MATEO, MA, (2009), “El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el Marco del EEES: Experiencias desde la Universidad de Almería, (I)”, en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- BONET SÁNCHEZ, MP. ALGUACIL MARÍ, MP. “Combinación de Estrategias y Metodologías para un Aprendizaje Efectivo del Derecho Tributario: Clínica Jurídica, ABP, Formación a la Carta y TICs”, en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- CORDERO GARCÍA, JA. FERNÁNDEZ MARÍN, F. FORNIELES GIL, A. “El aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario en el Marco del EEES: Experiencias desde la Universidad de Almería, (II), en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- CORRAL GUERRERO, L. “Enseñanza del Derecho Tributario en las Escuelas de Ciencias Empresariales”. (1991). *Cuadernos de Estudios Empresariales*, nº 1/1991. Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ AMOR, F. SÁNCHEZ HUETE, MA, (2009). “Una Propuesta para la Docencia del Derecho Financiero en el Contexto del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”, en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- FERREIRO SERRET, E. (2009). “El Uso de Mapas Conceptuales para el Aprendizaje de la Teoría General del Tributo”, en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- GARCÍA DE LA MORA, L. (1994). “La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: Pasado, Presente y Futuro”. *Revista Española de Derecho Financiero*, Nº 104. 1994. Págs. 735 a 764.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2000). “La enseñanza del Derecho Tributario”. *Dikaion: Revista de Actualidad Jurídica*, nº 9.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, I. y HERRERO DE LA ESCOSURA, P. (2009) “Aplicación de Nuevas Metodologías Docentes en Derecho Financiero y

- Tributario”, en PIÑA GARRIDO, L, (coordinación), *VI Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. La Calidad Jurídica de la Producción Normativa en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
- GONZÁLEZ RUS, JJ. (2003). “Reflexiones sobre el Futuro de la Enseñanza del Derecho y Sobre la Enseñanza del Derecho en el Futuro”. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (<http://criminet.ugr.es/recpe>).
 - HARRY T. EDWARDS, (1992-1993). “The Growing Disjunction Between Legal Education and the Legal Profession”. 91 *Michigan Law Review*. Págs. 34 a 70.
 - 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 (REJIE)*, Nº 4, junio de 2011. Págs. 23-44.
 - MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L. “Acerca de la Enseñanza de la Ciencia del Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias”. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 4. Enero.
 - PALAO TABOADA, C.
 - o (1983). “La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario”. *Revista Española de Derecho Financiero*, nº 40. Septiembre- diciembre.
 - o (1995). “Proposiciones para Iniciar un Coloquio sobre la Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en Nuestros Días”. *Revista Española de Derecho Financiero*, nº 86, págs. 321 a 323.
 - PASTOR DEL PINO, MC. “El Derecho Financiero y tributario en la Titulación de Administración y Dirección de Empresas: Dogmática y Práctica”. *Revista de Educación y Derecho*, Nº 10; abril-septiembre de 2014.
 - PEÑUELAS I REIXACH, LL (1996), *La docencia y el Aprendizaje del Derecho en España. Una Perspectiva de Derecho Comparado*. Madrid: Marcial Pons.
 - PÉREZ-LLEDÓ, JA. “Teoría y Práctica en la Enseñanza del Derecho”, (2002). ADFUAM; *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Nº 6. Págs. 197 a 238.
 - RAFI EFRAT, JSD, (2008). “Teaching Taxes Through the Socratic Method”. *The Tax Adviser*. Noviembre.
 - UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA, (2014). “Proyecto 7 Competencias”. <http://hdl.handle.net/10317/4070>.