

TRANSFORMACIONES EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: ¿LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR?*

José García Añón

Institut de Drets Humans
Universitat de València

Sumario: 1. Introducción. 2. Las transformaciones que afectan a la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. A. La evolución del modelo de enseñanza-aprendizaje. a) Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza a la importancia del aprendizaje. b) Cambios en los contenidos objeto del aprendizaje y evaluación. c) Cambios en la evaluación. B. Los Cambios en la Sociedad: De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento. C. De la civilización occidental a la “civilización global”. D. Los cambios institucionales y normativos: el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. 3. Las deficiencias en el proceso de formación de juristas. A. El modelo de jurista. B. Las deficiencias del currículum, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. C. La falta de conexión con la realidad. 4. La Educación Jurídica Clínica como elemento transformador. Nota bibliográfica.

“Tienes que comprender que la mayoría de los humanos son todavía parte del sistema. Tienes que comprender que la mayoría de la gente no está preparada para ser desconectada. Y muchos de ellos son tan inertes, tan desesperadamente

dependientes del sistema, que lucharían para protegerlo.”

Morfeo a Neo en *The Matrix* (1999).

* Una versión previa de este texto se presentó en el *Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas*, Facultat de Dret, Universitat de València, Valencia, 11-13 de septiembre de 2013.

1. INTRODUCCIÓN

Al igual que ocurre en otros países, el escenario profesional de los juristas se enfrenta a una serie de cambios estructurales y normativos, entre los que se pueden destacar el incremento de la globalización, la mercantilización de los servicios jurídicos y su desregulación, al tiempo que se exige una mayor especialización; el imperio de la Ley está sucumbiendo al poder de la gobernanza económica internacional a través de organismos que ejercen el poder normativo de hecho; y por otra parte, se está produciendo una limitación del acceso a la justicia (y a los derechos) por la retirada o la reducción de la financiación pública en el acceso a la justicia gratuita, y la dificultad en la utilización de los procedimientos judiciales por el incremento de su coste a través de las tasas en determinados procedimientos¹. Además a ello se une una política vacilante en el diseño de las profesiones jurídicas, no solo en relación a su acceso sino al desarrollo de la carrera profesional y su formación continua². En esta situación resulta además complejo plantearse cómo debería ser el desarrollo futuro de las profesiones jurídicas. Aún así se proponen diversos escenarios a medio plazo que deberían invitar, al menos, a una reflexión sobre la manera en la que se enseña y se aprende el Derecho³.

Por ello, hablar de transformaciones del aprendizaje y la enseñanza del Derecho implica adoptar, al menos, dos posibles enfoques. Por una parte, se trata de reflexionar sobre cómo las facultades de Derecho se enfrentan a los cambios que se están produciendo en varios frentes: la evolución del propio modelo de enseñanza, los cambios sociales, económicos y tecnológicos, y unidos a ellos el fenómeno de la globalización, y por último, los cambios institucionales.

Por otra parte, se puede adoptar otra perspectiva, teniendo en cuenta que la Universidad y la facultades de Derecho son (o deberían ser) un elemento de transformación social, porque son capaces de interpelar y ser interpelados por la realidad, de manera que se pueden sentir res-

ponsables y dar una respuesta, dentro de lo que puede considerarse como su misión o función social.

Estos cambios y transformaciones implican diversos tipos de actitudes que se manifiestan en estos momentos: desde una posición de reflexión acogiendo/rechazando estos nuevos/viejos elementos para adecuar nuestra actividad docente e investigadora, o una auto-complacencia en el momento actual (porque cualquier cambio puede empeorar la situación), o una acomodación acrítica en estos cambios (al igual que ha sucedido anteriormente con la sucesión de modificaciones, por ejemplo, legislativas y administrativas que han afectado al sistema educativo).

Desde la primera perspectiva, vamos a tratar de exponer cuatro tipos de cambios para señalar cómo afectan a la enseñanza y el aprendizaje del Derecho: en primer lugar, la evolución del propio modelo de enseñanza, que ha implicado una revisión del modelo clásico de aprendizaje y, de alguna manera, ha supuesto el establecimiento de un nuevo paradigma educativo. En segundo lugar, la evolución de las relaciones sociales, en sentido amplio, que en el contexto actual exigen formas distintas de acceso a la información y, en consecuencia al conocimiento. En tercer lugar, el fenómeno de la globalización y la importancia de una visión geopolítica menos reductiva. Y por último, el cambio institucional y normativo a través de las recomendaciones, informes y normas que provienen del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, el denominado “Proceso Bolonia”.

Sobrevolará este análisis el debate entre un modelo de capacitación tecnicista o profesionalizante que es el riesgo en el que pueden convertirse la formación universitaria y una formación más amplia, humanística o con un enfoque socio-jurídico que prepare a amplias funciones en la sociedad, incluyendo las diversas formas de la práctica jurídica.

En la segunda parte, señalaré las razones por las que en este escenario considero que la

educación jurídica clínica, junto a otras acciones, podría ser un elemento transformador, tal y como viene ocurriendo en otros lugares del mundo.

2. LAS TRANSFORMACIONES QUE AFECTAN A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

A. LA EVOLUCIÓN DEL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“Quien se aprende una fórmula, se halla a merced de su memoria; pero aquél que domina un principio puede mantener su cabeza libre de fórmulas, pues sabe que puede fabricar las que le hagan falta en el momento que quiera. (...) A pesar del rechazo natural del espíritu ante el duro proceso de pensar, este proceso una vez realizado hace sentir al espíritu un poder y alegría que le animan a seguir adelante, olvidando el trabajo y las angustias que acompañan el paso de un estado de desarrollo a otro.”

James Clerk Maxwell, conferencia inaugural en el *King's College* de Londres, 1860

En las últimas décadas se han introducido elementos que han producido cambios en la forma de enseñar y aprender, que se podrían concretar en los siguientes (De Miguel, 2006; Mateo y Martínez, 2008:132 y ss.; AQU 2009a:22 y ss.; Webb y otros 2013b:118 y ss.): La enseñanza centrada en el aprendizaje, las competencias como concepto que engloba los resultados de aprendizaje vinculados a un programa de formación, la incorporación de metodologías activas o la consideración de la evaluación como estrategia orientada al aprendizaje. A los efectos de esta exposición, estas transformaciones las reuniríamos en tres: a) Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje; b) Cambios en los contenidos objeto de aprendizaje y de evaluación; c) Cambios en la evaluación.

a) Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza a la importancia del aprendizaje

Nos encontramos aún dentro de un modelo centrado en el profesor, que es el que decide el contenido a enseñar en un programa, lo planifica y después lo evalúa teniendo en cuenta cómo el estudiante es capaz de acceder a ese conocimiento. Y nos dirigimos a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. En el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante se tienen en cuenta los resultados o logros que tiene que aprender el estudiante: los resultados de aprendizaje esperados o previstos.

El origen de este enfoque basado en los resultados de aprendizaje se puede encontrar en los trabajos de un movimiento que se desarrolló en la década del sesenta y setenta en los Estados Unidos (Kennedy, 2007:3-4). Robert Mager fue uno de los defensores de este enfoque en la enseñanza que proponía redactar enunciados específicos en términos de resultados de aprendizaje observables que denominó *objetivos formativos (instructional objectives)*. Al utilizar estos objetivos formativos, y sus resultados en forma de desempeño y rendimiento, trató de definir el tipo de aprendizaje que se produciría al concluir una instrucción, y también cómo se debería evaluar ese aprendizaje. Estos objetivos formativos se concretaron más adelante en resultados de aprendizaje más precisos. Con posterioridad este enfoque ha sido aceptado por las instituciones de garantía de la calidad en el Reino Unido (QAA, *Quality Assurance Agency for Higher Education*) o las instituciones de verificación de la calidad en Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. También este es el enfoque seguido en el *Proceso de Bolonia*, como veremos a continuación, aunque algunos estudios previos ya realizaban un análisis del estado de la educación superior y los retos posteriores: el *informe Delors* (1996), el *informe Dearing* en Gran Bretaña (1997), el *informe Attali* en Francia (1998) y el *informe*

Bricall en España (2000). Estas propuestas se debatieron en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, celebrada en París, en la Sede de la UNESCO, en 1998.

La vinculación existente entre el *proceso de enseñanza*, incluyendo el diseño de los resultados de aprendizaje, *el aprendizaje y su evaluación* se ha denominado *alineamiento constructivo (constructive alignment)* (Biggs, 2003a, 2003b; Kennedy, 2007:22). En síntesis, lo que señala este enfoque es que el plan de estudios debería diseñarse de manera que las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje y tareas de evaluación se vinculasen con los resultados de aprendizaje. Esto es, lo que pretendemos que el alumno haya aprendido en el proceso de espacio y tiempo en el que se nos ha asignado su formación. El aspecto constructivo se refiere al tipo de aprendizaje y a la actividad que realiza el alumno. La parte de *alineamiento* se refiere a la actividad del profesor. Biggs indica que en un sistema de enseñanza de calidad, el método de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los métodos de evaluación se coordinan para reforzar el aprendizaje del estudiante. Normalmente, las teorías de enseñanza tradicionales ignoran este *alineamiento*. De lo anterior se deduce que hay tres tareas básicas que se han incorporado, con mayor o menor fortuna, en los procedimientos burocráticos de verificación de los planes de estudios, y posteriormente en su implantación:

1) Por una parte, la definición de los resultados de aprendizaje a partir de las competencias y los perfiles profesionales.

2) Por otra, la selección de los métodos de enseñanza y aprendizaje que puedan garantizar que los resultados de aprendizaje se logran.

3) Por último, la elección de sistemas de evaluación vinculados a los resultados del aprendizaje del estudiante y la comprobación de su coincidencia con lo que se pretendía.

Las competencias pueden entenderse de tres formas: como un atributo fundamental de profesionalidad; como un criterio práctico del

desempeño; o como la expresión (esperada o real) de los logros o resultados de aprendizaje. En cualquier caso, parece que la “competencia” debe ser identificada, alcanzada, comunicada y asegurada a través de un sistema de competencias y criterios que formulen los resultados y los procesos de aprendizaje que se requieran para alcanzarla. (Webb y otros, 2013b: 118)

En general, la determinación de competencias y resultados de aprendizaje en el proceso formativo jurídico sirve para establecer criterios para el reconocimiento de títulos, incrementa la transparencia en el proceso de generación de títulos, mejora la estandarización y la mejor alineación de la formación jurídica a los objetivos de calidad de las profesiones, aumenta la responsabilidad de la profesión para cumplir con los estándares capacitación; concretan las características esenciales de la preparación académica de un abogado en el contexto de un creciente número de solicitantes con formación internacional que pretenden acceder mediante los programas de admisión en los colegios de abogados (Webb y otros, 2013b:123 y ss.)

En el caso de España, este proceso se ha realizado, en la mayoría de la facultades de Derecho, de forma acrítica y poco reflexiva, traduciendo sin más las propuestas generadas en los correspondientes *libros blancos* o en otros modelos de documentación para que la ANECA aprobase sin demasiados problemas los documentos de verificación. Sin embargo, existen experiencias de valoración de esta vinculación y del impacto de las metodologías utilizadas en la adquisición de competencias cuyo enfoque sería interesante desarrollar y aplicar en futuras revisiones de planes de estudio. (Véase, por ejemplo, Font Ribas, 2013; García Medina y otros 2012, 2013).

b) Cambios en los contenidos objeto del aprendizaje y evaluación

El segundo de los cambios se encuentra en lo que se pretende que se aprenda y en su va-

loración. Como se decía en el Informe de la Unesco presentado por Delors (1996), la educación de calidad en la sociedad postindustrial no debe incluir solo el aprendizaje del conocimiento sino de otras capacidades, actitudes y valores: saber conocer, hacer, convivir y ser. Además de los contenidos académicos de las asignaturas se añaden otros que, en muchos casos, se hallaban implícitos en la enseñanza pero no en la evaluación: se trata de los contenidos procedimentales y actitudinales. Además se incorporan otro conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que en ningún momento se habían tenido en cuenta, porque se entendía que el estudiante venía con ellas incorporadas al llegar a la facultad. Entre ellos se pueden señalar, a título de ejemplo: la capacidad de expresión oral y escrita, las competencias de búsqueda y gestión de la información, la argumentación y el razonamiento crítico, el trabajo en equipo, la capacidad de negociación,... etc.

Estos contenidos se han introducido nominalmente en los documentos de verificación de los títulos y, en algunos casos, para evitar que se disuelvan, se trabajan en asignaturas específicas como las de “habilidades y destrezas jurídicas” (Véase a título ejemplo, García Añón y otros 2008a; Altés 2013). No habría que perder de vista que el aprendizaje de “habilidades jurídicas” como un elemento necesario se ha desarrollado ampliamente en otros países (Por ejemplo, Finch y Fafinski, 2011; Webb y otros, 2013a). Además se han incorporado en otras experiencias docentes, como por ejemplo, las vinculadas a la educación jurídica clínica.

c) Cambios en la evaluación

Los anteriores cambios exigen también una transformación en lo que se denomina modificaciones en la “lógica de la evaluación” que supone “ampliar la tipología de los procedimientos empleados y extender su uso a todos los ámbitos.” (Mateo y Martínez, 2008:134). Esto afectará a los estudiantes, a los profesores y a la configuración de las instituciones.

La valoración de los aprendizajes se centra en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes a través de diversos métodos y enfoques de evaluación que además deberían ser incluidos en la fase de retroalimentación de la actividad docente. En relación a los profesores, los cambios implican, por una parte, tener en cuenta que sus valoraciones, en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, inciden en la mejora de la institución en su conjunto. Por otra parte, entrañan desarrollar el sentido colaborativo por dos motivos: en primer lugar, el aprendizaje sobrepasa la dimensión individual del profesorado; y en segundo lugar, este proceso implica una planificación coordinada de las distintas actividades que se incorporan en el proceso. También las instituciones educativas deberán modificar su organización para la recogida, explotación y difusión de la información sobre la evaluación.

En general, en la actualidad, se vienen manteniendo los mismos sistemas de evaluación *sumativa* frente a los sistemas de evaluación *formativa*. El modelo de evaluación tradicional se basa en la recogida de información mediante pruebas construidas por el propio profesor. Los modelos de evaluación alternativa, frente al anterior, “enfatan el uso de los métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades” y tienen dos modalidades: la evaluación auténtica y la de ejecución. En la evaluación *auténtica* los alumnos están comprometidos a la ejecución de tareas pertenecientes a la vida real o de un gran parecido que conecta a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real. Este tipo de prueba no puede ser ideado por el profesor. (Mateo y Martínez, 2008:136) La evaluación basada en *ejecuciones* se ajusta a las exigencias del aprendizaje basado en el desarrollo competencial porque requiere que los estudiantes demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares. (Mateo y Martínez, 2008:210)

B. LOS CAMBIOS EN LA SOCIEDAD: DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Con independencia de las transformaciones institucionales en el modelo de aprendizaje, la situación actual nos puede llevar a afirmar que a pesar de que las Universidades ya no son el centro del conocimiento, aún así tratan de recuperar su papel de mediación entre la información, el conocimiento, los alumnos y, en definitiva, la sociedad. Está cambiando el papel y protagonismo de las Universidades en la vida pública: o se repliegan y languidecen en un mundo cerrado, o cambian la perspectiva de su función en relación con la sociedad aportando esa visión tradicionalmente crítica y abierta, favoreciendo la creación, la innovación y enfrentarse a los retos. En la actualidad nos encontramos en la transición de la *Sociedad de la Información* a la *Sociedad del Conocimiento* en la que, entre otros avances, podríamos tener en cuenta la comunicación instantánea y el acceso universal al conocimiento. Esto exige enseñar y aprender nuevas formas de acceder al conocimiento que implica, por ejemplo, la introducción en los planes de estudio de *competencias informacionales* (Área, 2010) que tienen carácter instrumental y transversal.

¿dónde estamos? ¿hacia dónde vamos?

Nadie podrá discutir que nos encontramos en un momento de grandes y rápidos cambios influidos por los avances tecnológicos relacionados con la información y con el uso que hacemos de la misma, modificando también las relaciones sociales. Podríamos decir que nos situamos en la Era Digital o de la Información que serviría para identificar un momento en el que desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es digital por contraposición al analógico, y en el que se han producido importantes cambios en el almacenaje, la distribución y la gestión de la información.

Todos estos cambios nos han llevado de la *Sociedad de la Información* a la *Sociedad del*

Conocimiento. En estos momentos, aún tenemos la incógnita de saber cómo puede influir y afectar este nuevo modelo en el desarrollo del resto de aspectos de la economía, política, o la educación. Lo que está claro es que se trata de un fenómeno que debemos utilizar en beneficio de la eficacia del aprendizaje.

Y en este contexto podemos distinguir, en la evolución de la Sociedad de la Información, la que se denomina Sociedad de la información Red o Sociedad Red (*Network Society*) (Castells, 2006a, 2006b, Paliwala, 2007). Con el acercamiento de las distancias se reordena el espacio y el tiempo que genera nuevos procesos que transforman la sociedad: se modifica la cultura, la identidad, las formas de participación cultural, social y política... En la Sociedad Red el paradigma sería el “informacionalismo” frente al “industrialismo” anterior, y se caracteriza porque las redes reemplazan las relaciones jerarquizadas y circunscritas. En la actualidad, el trabajo colaborativo, en red, se muestra y aparece así como uno de los motores del conocimiento. La conectividad favorece la creación del conocimiento. El aprendizaje es la red, no tanto como instrumento tecnológico, sino como herramienta de relación y acceso universal en el tiempo, el espacio y el contenido, además en cambio y evolución constante.

Los rasgos distintivos del *informacionalismo* serían: 1. La capacidad de estas tecnologías para ampliar por sí mismas el procesamiento de información en cuanto a volumen, complejidad y velocidad; 2. Su capacidad recombatoria; 3. Su capacidad distributiva. El término informacional, para Castells, indica una forma de organización social en la que debido a los avances en las TIC, la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder. En este contexto el conocimiento, ha pasado a ser el factor fundamental del desarrollo social, cultural y económico. (Tedesco, 2000; Mateo y Martínez, 2008:122-123)

¿De qué manera afectan estos cambios a la educación?

La redefinición y cambios que se producen en los modelos de enseñanza y aprendizaje gira alrededor de algunas características:

a) La adopción de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante: el estudiante se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje.

La adquisición del conocimiento por parte de los sujetos no procederá exclusivamente de las instituciones. También se producirá espontáneamente basada en la acción de los mecanismos sociales a lo largo de toda la vida del sujeto. Esto implicará, por una parte, que el acceso a la información y al conocimiento por parte de los individuos deberá realizarse de forma autónoma, y por tanto, deberá aprender estas destrezas vinculadas al aprendizaje autónomo. La principal función de los profesores es enseñar a aprender. No es mostrar unos contenidos (normas, conceptos, teorías....) sino enseñar a los alumnos cómo pueden desenvolverse en la vida, incluyendo aquí, la vida profesional. En este sentido, deberán introducirse en los planes de estudios estas nuevas competencias para poder beneficiarse de su potencial.

b) La importancia de las TIC: “los medios tecnológicos adquieren un papel fundamental, debido tanto al hecho de que ponen al alcance del estudiante una serie de recursos que facilitarán su proceso de aprendizaje como al hecho de que favorecen el papel del profesorado como facilitador de este proceso.” (Sancho i Vinuesa, 2004, 18).

Sobre la utilización de las TIC, simulaciones, el aprendizaje colaborativo y la fundamentación del aprendizaje a través de la experiencia son recomendables los trabajos de Paul Maharg⁴ y, en concreto, *Transforming Legal Education* (Maharg, 2007).

c) Es necesario un nuevo modelo de gestión organizacional.

“La mercantilización, la globalización y la digitalización” están produciendo cambios que

“van a remodelar el aprendizaje de manera que van a afectar las relaciones de poder personales entre estudiantes y académicos, estudiantes e instituciones y académicos e instituciones. (...) La mercantilización y la globalización, en conjunto con la digitalización, influirán también en los tiempos y espacios (p.e. la geografía) del aprendizaje. Hay un potencial de reestructurar instituciones y clases en varias formas, que incluyen el desarrollo de instituciones virtuales, absorciones y fusiones.” (Paliwala 2002, 2007).

Aunque parece exagerada esta distopía sobre el futuro de la Universidad (<http://epic2020.org>), lo cierto es que la tendencia tecnológica cambiante y la necesidad social por la crisis económica exigirá una convivencia creciente con otras formas de enseñanza-aprendizaje: “un futuro en el que las universidades de toda la vida pierden protagonismo frente a nuevos modelos de aprendizaje libre, con cursos impartidos en torno a modelos diferentes y bidireccionales, mediante modelos de negocio basados en lo gratuito, y con sistemas de acreditaciones que replican las meritocracias de los *badges* y la *gamification*. (...) Un sistema, el de la educación presencial en clases con un montón de alumnos y un modelo unidireccional sustentado por un sistema de acreditaciones en forma de títulos que se cuelgan en la pared, al que todo indica, lo veas desde dentro o desde fuera, que podría estar llegándole su momento histórico de disrupción.” (Dans, 2012).

d) Los cambios en la función de los profesores en la Universidad: la tecnología no matará a los profesores.

La ciencia de las leyes es como fuente de justicia, e aprovechase della el mundo, más que de otra ciencia. E por ende los Emperadores que fizieron las Leyes, otorgaron privilegio a los maestros de las Escuelas, en quatro maneras. La una, ca luego que son Maestros, han nome de Maestros, e de Cavalleros, e llamaron los Señores de Leyes. La segunda es, que cada vegada que el Maestro de Derecho venga delante de algun Juez, que este judgando, deve levantar a él, e saludarle, e recibirle, que sea consigo; e si el Judgador contra esto fiziere, pone la ley por pena, que le peche tres libras de oro. La tercera, que los Porteros de los

Emperadores, e de los Reyes, e de los Principes, non les deven tener puerta, nin embargarles que non entren ante ellos, quando menester les fuere. Fuera ende a las sazones que estuviessen en grandes poridades; e aun estonce devengelo dezir, como estan tales Maestros a la puerta, e preguntar, si les mandan entrar o non. La quarta es, que sean sotiles, e entendidos, e que sepan mostrar este saber, e sean bien razonados, e de buenas maneras; e despues que ayan veinte años tenido Escuela de las Leyes, deven aver honrra de Condes. E pues que las Leyes, e los Emperadores, tanto los quisieron honrrar, guisado es, que los Reyes los deven mantener en aquella misma honrra. E porende tenemos por bien, que los Maestros sobredichos ayan en todo nuestro Señorío, las honrras que de suso diximos, assi como la ley antigua lo manda. Otrosi dezimos, que los Maestros sobredichos, e lo otros, que muestran los saberes en los Estudios, en las tierras del nuestro pues queo Señorío, que deven ser quitos de pecho; e no son tenidos de yr en hueste, nin en cavalgada, nin de tomar otro oficio, sin su plazer.

Partidas 2.31.8: Que honrras señaladas deven aver los Maestros de las leyes.

Se están produciendo cambios que modificarán el papel de los docentes, su consideración y sus funciones. No es algo específico de los académicos de Derecho. Así ha sucedido en todas las épocas. De la misma manera que los cambios tecnológicos permiten un mayor acceso al conocimiento y exigen un replanteamiento de las relaciones con el saber, la propiedad intelectual... la función de los docentes debe ser distinta, pero no debe desaparecer.

Por ejemplo, en el actual debate sobre los MOOC (*Massive Open Online Courses*) en los que se ofrecen cursos *online* diseñados para que tengan una amplia participación, está claro que en ningún caso van a reemplazar a los profesores sino que subsistirán con otras formas de aprendizaje en las que evolucionarán y se ampliarán las funciones que desempeñan los docentes. Los cambios tecnológicos no reemplazarán a los profesores como en una metafórica revolución post-industrial; pero sin embargo, los cambios tecnológicos han modificado y modificarán el papel y la función de los profesores.

e) El *aprendizaje ubicuo*: en el campo educativo desaparecen las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza.

En la *Sociedad Red* la enseñanza puede impartirse y aprenderse cómo, cuándo y dónde el estudiante necesite. Esto supone redefinir los procesos de aprendizaje (¿Cómo y cuándo se aprende?); los entornos/escenarios de aprendizaje (¿Dónde y cuándo se aprende?); y los recursos (¿De qué se aprende?). No vamos a profundizar en estos tres aspectos, tan solo señalar que estos cambios son un elemento más a tener en cuenta en el nuevo modelo de aprendizaje en el que el elemento del tiempo y el espacio dan un giro transcendental en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los entornos de aprendizaje, que es dónde se accede el conocimiento, pueden pasar de las plataformas virtuales al “aula transparente” en la que los estudiantes aprenden no solo en cualquier momento y lugar, sino de recursos a los que se accede de manera universal y gratuita. En este sentido, los recursos se muestran dentro de un abanico de múltiples y complementarias posibilidades. Y por esto, los procesos de aprendizaje, las metodologías, tienen que tener en cuenta esta forma de aprender fragmentaria, no lineal y autónoma. El diseño de estas metodologías supondrá plantearse de forma distinta lo que se pretende (los resultados de aprendizaje) y la formación en los mismos también como un proceso.

El acceso ubicuo a la tecnología proporciona a los profesores la oportunidad de cambiar su función de ser distribuidores de contenido a lo que podemos denominar “orquestadores” del aprendizaje, que incluye la mediación con el conocimiento en diversas formas. Esto exige prestar atención a la formación y el desarrollo de nuevos aspectos y habilidades, además de las tradicionales, a los que también hay que instruir y no presumir como innatas: imaginación (que no es otra cosa que anticipar el futuro), curiosidad (que entraña la búsqueda de lo que se desconoce), adaptación al cambio (que implica cultivar la flexibilidad)... Todo esto, además de beneficiar los mecanismos de

aprendizaje, ayudará a insertar e integrar a los egresados en todos los ámbitos de la sociedad: cultural, político, laboral...

C. DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL A LA "CIVILIZACIÓN GLOBAL"

Vinculado a lo descrito hasta ahora, el fenómeno de la globalización también debería formar parte de la nueva perspectiva formativa. Sin embargo, la preocupación por el conocimiento global o de otros aspectos distintos de los "nuestros" es reducida y difícil de encajar en la docencia y la investigación. A pesar del fenómeno migratorio, el enfoque global en la economía, la cultura, la política o los derechos, o la dependencia e interrelación entre las diversas regiones, la tendencia en la enseñanza o en la investigación parece (en general) no haberse dado cuenta.

En un reciente estudio, aunque se refiere a un proyecto de investigación relacionado con los intereses de los departamentos de Historia en universidades anglosajonas, se refleja la sobre-representación y la importancia de Europa y América del Norte⁵. La limitación en los intereses de investigación y docencia también serían similares a otros ámbitos como el Derecho o la Ciencia Política. Por eso, parece necesario pararse a pensar una de las consideraciones que se extraen de este estudio: "corremos el riesgo de preparar a nuestros estudiantes para ser ciudadanos o administradores de un orden mundial que ya ha pasado." (Clossey y Guyatt, 2013) Y por tanto, tanto en los contenidos de la enseñanza como la investigación deberíamos tender a mirar más hacia el Sur y el Este.

D. LOS CAMBIOS INSTITUCIONALES Y NORMATIVOS: EL PROCESO DE CONVERGENCIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Pienso que es necesario recordar las características y objetivos de este proceso para no

utilizarlo como "chivo expiatorio" de los males estructurales del sistema educativo. Tampoco hay que confundirlo con las conveniencias e intereses de las reformas realizadas por las instituciones gubernamentales y educativas implicadas. Cada uno tiene su responsabilidad en las deficiencias y problemas que tenemos.

El inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, en donde se plasman los objetivos en que se enmarca este proceso, se puede decir que comenzó con la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación. Este planteamiento se reafirma y desarrolla con posterioridad en otros encuentros en diversos ámbitos: por ejemplo, el comunicado de Praga (2001), reafirma este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la CRUE (Salamanca, 2001), la Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la EUA (*European University Association*).

Entre los objetivos básicos de las primeras declaraciones y las reuniones posteriores se podrían destacar:

1. Asegurar a través del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES, en inglés, *EHEA*) la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

2. Mejorar y hacer más transparente la modalidad tradicional para describir los títulos educativos y sus estructuras respectivas. Se pretende adoptar un sistema de títulos y grados que sea más comprensible y comparable.

3. Conformar el sistema de títulos y grados en dos ciclos principales: el primer ciclo con un mínimo de tres años (y un mínimo de 180 créditos), y el segundo ciclo conducente a un grado académico de máster o doctorado. Con posterioridad se modificó creando un tercer ciclo independiente para el doctorado, y para promover vínculos más estrechos entre el *Espacio Europeo de Educación Superior* y el *Espacio de Investigación Europeo* (ERA, del inglés *European Research Area*).

4. Introducir un sistema de créditos transferibles, los denominados créditos ECTS, que ayude a impulsar y promover la movilidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior para superar el reconocimiento legal y los obstáculos administrativos

5. Promover la calidad en la educación superior europea a través de una cooperación interinstitucional, curricular y de esquemas de movilidad para estudiantes, profesores e investigadores.

6. El diseño de escenarios de aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación.

El proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha tomado como punto de partida, además de los planteamientos pedagógicos señalados anteriormente, estudios elaborados en la década de los noventa en los que, a través de amplias encuestas realizadas entre graduados y empleadores, se ha puesto de manifiesto la importancia de las denominadas competencias transversales o genéricas en el desempeño académico y profesional de los titulados universitarios. Entre ellos se puede destacar la encuesta Cheers, el proyecto Tuning, UEConverge, REFLEX, TRANSEND, Proyecto DeSeCo de la OECD, los descriptores de Dublín de la *Joint Quality Initiative*, o el portal de competencias de la Universidad de Cambridge. También se ha desarrollado en los libros blancos de las distintas titulaciones apoyados por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

Nada más que todo eso, que en algunos casos se diseña de forma vaga, pero nada menos porque la pretensión resulta tan ambiciosa que, en estos momentos, los países europeos implicados han utilizado diferentes velocidades en su implantación. Es necesario recordar que este proceso de carácter informal, adoptado por países con tradiciones diversas, continua y ha avanzado más en algunos de sus objetivos que en otros, por lo que quizás sea útil apuntar:

a) Que es un proceso, no un objetivo en sí.

b) Que no tiene que ver solo con la reforma de los planes de estudio, aunque implique un cambio sustancial en la estructura de los mismos.

c) Que no pretende unificar ni uniformizar planes de estudio sino crear parámetros de comparabilidad entre los distintos estudios de los países europeos para evitar innecesarias dilaciones burocráticas.

d) Que pretende beneficiar y no limitar la movilidad de los estudiantes y de los egresados

e) Que pretende que se aprenda más y con mejor calidad

En definitiva, las características de este modelo que se desarrolló de forma experimental después de las primeras recomendaciones (p.e. Dasí y otros, 2007a, 2007b, 2009) y que se trasladó a las reformas de planes de estudios hasta implantarse en el año 2010, podrían plasmarse en las siguientes características que, se han llevado a cabo en mayor o menor medida:

1) La importancia de los objetivos competencias. La determinación de las competencias en las guías académicas es un instrumento que sirve para concretar los objetivos de la titulación y los perfiles que se pretenden. De esta forma también sirven para evaluar la suficiencia del nivel alcanzado por los alumnos en cada una de las materias.

2) La potenciación del aprendizaje autónomo del alumno. Este objetivo se realiza a través de cuatro medidas:

a) La adopción universal del sistema europeo de transferencia de créditos y la correspondiente equivalencia en horas de trabajo del estudiante.

b) La reducción de horas presenciales, debido a que se realiza un cómputo de la carga de trabajo del estudiante en la que se tienen en cuenta todas las actividades de aprendizaje necesarias: presenciales, aprendizaje autónomo y evaluación para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados

c) El aumento de las actividades que utilizan metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, con combinación equilibrada de actividades teóricas, actividades aplicadas y actividades teórico-prácticas que implican una mayor participación y autonomía del estudiantes. También la realización de actividades docentes externas y complementarias: visitas a instituciones, seminarios con profesionales y académicos.

d) Un sistema de evaluación continuada, como regla general y en coherencia con las metodologías adoptadas.

3) La modificación de la estructura organizativa se ha plasmado en algunos aspectos, con mayor o menor éxito:

a) La constitución de equipos docentes y la coordinación docente del profesorado.

b) La existencia de grupos reducidos para facilitar una enseñanza con un importante componente activo y aplicado, y, opcionalmente, de grupos agregados para aprovechar las sesiones magistrales cuando se considere conveniente.

Además a estas características se han añadido otras que permiten configurar de forma distinta el proceso. En este sentido, pueden verse, por ejemplo la incorporación de programas de tutorías de transición para favorecer la atención individualizada al estudiante o la necesaria incorporación de las TIC y la utilización docente de plataformas virtuales.

Se podría decir que éstos serían los elementos en los que se concretaron algunos de los grandes trazos del proceso en nuestro país. Sin embargo, existe un descontento generalizado con la implantación del Plan Bolonia. Es cierto que en cada uno de los estados ha evolucionado de forma distinta y también cada materia lo ha implantado de forma peculiar. A todo ello habría que añadir las dificultades en la escasez de recursos materiales y humanos provenientes de la actual crisis económica y financiera.

Visto así, el “Plan Bolonia”, incluso el triunfo de la utilización de esta terminología

a partir de un determinado momento anterior al año 2010, solo puede entenderse como el resultado una estrategia de desgaste por parte de todos los actores universitarios en vez de un proceso de convergencia europeo: los gobiernos reticentes; la desconfianza de los estudiantes que exigían mantener, al menos, el inexistente/incomparable nivel de calidad en la enseñanza; el inmovilismo de los gobiernos regionales y universitarios amordazados por las limitaciones presupuestarias; y la falta de lucidez y miras de los claustros académicos... que tan solo deseaban mantener el mismo porcentaje de representación o poder académico en sus ámbitos... Todo esto únicamente permitió una implantación formal de un sistema que nadie quería, principalmente porque desconocía de qué se trataba, y se evitó lo más importante: un proceso de reflexión sobre el estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, en nuestro caso, del Derecho.

En ese momento, el debate entre universidad pública, privatización y mercantilismo también pienso que estaba desenfocado. En muchos países se encuentra en el actual debate la tensión entre una universidad próspera en manos del mercado y de su privatización frente al carácter público de la enseñanza superior que valora el crecimiento económico y la prosperidad con otros parámetros relacionados con el beneficio o el bien público y con múltiples funciones al servicio de la sociedad: la transmisión del saber o el conocimiento, el fomento de la cultura, favorecer el espíritu o el pensamiento crítico, la función/misión social o de justicia social de la universidad, por señalar algunos. Y también de alguna manera la generalización de la enseñanza superior se ha identificado con un proceso de inclusión social y disminución de las desigualdades sociales y económicas.

Por ejemplo, en el Reino Unido, frente al informe Browne (2010) se encuentran las posiciones del *Manifiesto por la Universidad Pública* (Holmwood, 2011) en las que se muestra la tensión entre un modelo de educación como una inversión privada frente a un derecho de los ciudadanos. De alguna manera la crisis de

la universidad pública es solo una faceta más de la crisis de la vida pública.

Tampoco me resisto a citar la descripción que hacía D. Kennedy en los años ochenta de la estructura formativa de las facultades de Derecho que tendían a mantener el *statu quo* y a formar a estudiantes adeptos al mercantilismo imperante. El título podría traducirse como “La educación jurídica como preparación para el escalafón”: “Las Facultades de Derecho son lugares intensamente políticos, aunque parece que tengan pocas pretensiones intelectuales, que carezcan de ambición teórica o de visión práctica acerca de cómo podría ser la vida social. La concepción mercantil de las facultades, la infinita atención a los árboles que impiden ver el bosque, la simultánea grave seriedad y superficialidad con la que se abordan las limitadas tareas que parece haber a mano: todo esto es sólo una parte de lo que sucede. La otra parte es la capacitación y formación ideológica para servir voluntariamente a la jerarquía del Estado de bienestar empresarial.” (Kennedy, 1982:54) El propio sistema formativo y el plan de estudios crean, por una parte, estudiantes alejados de la práctica y estudiantes que aceptan acríticamente las premisas de la sociedad y la economía en al que vivimos, reduciendo progresivamente el valor reflexivo e incomodo de la teoría del Derecho despreocupados del discurso teórico sobre el Derecho. De esta manera, no se les prepara tampoco para enfrentarse a la realidad porque cuando ejerzan ya se darán cuenta de que los juristas realmente hacen y que es lo realmente importante.

¿Qué elementos tendrían que haberse exigido en esta reflexión? ¿Cuáles son los aspectos de cualquier reforma? ¿El plan de estudios, la dedicación horaria, la distribución de materias, el sistema burocrático de gestión...?

No, todo eso son las consecuencias de la reflexión. Al final, muy pocos de los implicados pensaron acerca de cómo se debería enseñar, para qué se debería enseñar y a quién se enseña.

Lo importante hubiera sido que la institución educativa hubiese tenido la valentía de

alzar los ojos a la sociedad para, simplemente, mirar hacia cuáles son los problemas de justicia que nos rodean y qué se puede hacer para resolverlos.

Las acusaciones de mercantilismo, burocracia, ... son palabras vacías de aquellos que han querido, y han conseguido en parte, dejar las cosas como estaban. Son los aliados del inmovilismo de instituciones que viven fuera de la realidad y que nos quieren hacer creer que su función es estar por encima de la propia realidad. ¿A qué intereses se sirve? Esta es la pregunta que siempre hay que tratar de responder. Siguiendo a Jhering, el Derecho debe servir al interés inacabado por la justicia y por conseguir la garantía de los derechos, también en una lucha inacabada. (Blázquez y García Añón, 2013)

3. LAS DEFICIENCIAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE JURISTAS

Entonces ¿dónde están los problemas de las Facultades de Derecho? Como ya he apuntado, el problema no (solo) es el *Plan Bolonia*, que realmente no se ha llevado a cabo adecuadamente. Tenemos una memoria quebradiza. Algunos de las deficiencias se pueden achacar a la falta de concreción de algunos objetivos, la excesiva burocratización... pero muchos de los males de la situación actual, como he dicho, pasan por una falta de reflexión en el momento en el que se propició un cambio estructural, y no solo de planes de estudio. Otros de los males provienen de factores estructurales que perviven. Todo esto se ha agravado con el fenómeno de la crisis financiera que ha servido como un falso “estado de necesidad” que está favoreciendo tropelías no solo en el sistema educativo sino en todo el entramado de derechos del estado de bienestar.

Podemos señalar que los problemas de las facultades de Derecho persisten y se hubieran mantenido con independencia de las modificaciones normativas incorporadas en el proceso de

convergencia europeo. Por una parte, el modelo de jurista que se desprende de la enseñanza del Derecho desde hace, al menos, un par de siglos; y por otra, conectada con la anterior, las deficiencias existentes en el currículum, metodologías y formas de evaluación. A esto, hay que añadir un tercer elemento, que es la falta de conexión con la realidad, producida por diversos factores, entre los que no es irrelevante el modelo de profesionalización de los docentes.

A. EL MODELO DE JURISTA

El modelo de nuestras facultades de Derecho aún proviene de un modelo de jurista que de forma acrítica se ha anclado en el tiempo, no solo en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. Los rasgos de este modelo de jurista, en general, son el énfasis en el saber enciclopédico de los contenidos curriculares unido a su estanqueidad y falta de interdisciplinariedad, los métodos docentes centrados en la transmisión de conocimientos a través de la clase magistral y la memorización como objetivo del aprendizaje y de la evaluación. Esta última verifica el que se alcancen unos resultados y no el que se hayan producido nuevos aprendizajes. El diagnóstico ya lo hacía Giner de los Ríos nada menos que en 1889 en su “Sobre la reorganización de los estudios de Facultad”, puede ser útil releer sus propuestas de entonces:

“... Pues la reforma ha de tender a concluir, severamente y cuanto antes, con el carácter actual que hoy tiene entre nosotros esa enseñanza, y cuyas notas cardinales son: 1ª Formalismo mecánico, verbal y memorista con la trivialidad y superficialidad consiguientes. 2ª Pasividad del alumno, falto de iniciativa, de personalidad, trabajo e ideas propias, y, por tanto, de gusto e interés objetivo por la verdad científica, 3ª Aislamiento, sequedad e incomunicación entre profesores y alumnos, y entre cada una de estas mismas clases...” (Giner de los Ríos, [1889] 2003, 42).

De esta manera se asume “inconscientemente que la función final del Derecho consis-

te en mantener las instituciones sociales existentes en una especie de *statu quo* atemporal.” (Lasswell y McDougal [1943], 1999, 74).

B. LAS DEFICIENCIAS DEL CURRÍCULUM, LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y LAS FORMAS DE EVALUACIÓN

En segundo lugar, se constatan las deficiencias relacionadas con el diseño de los planes de estudios, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación que, en definitiva, conducen también a cuestiones más generales como la falta de definición de los perfiles de los egresados. (Pérez Lledó, 2003).

Con independencia de la enseñanza de los contenidos establecidos en el correspondiente plan de estudios, no se presta importancia a la enseñanza de destrezas y valores profesionales, actitudinales, políticos o sociales y, en ocasiones, parece como si esto se diera por añadidura a la transmisión de contenidos que realiza el profesor. Sin embargo, no hay que caer, y hay que contribuir a superar, el modelo estrictamente tecnocrático, desde dentro de la comprensión del propio carácter de la supuesta actividad técnica que debe desarrollar un jurista (De Lucas, 1996 y en este mismo volumen). Así, como dice Laporta, “reivindicar la enseñanza práctica del derecho quiere decir, o debe querer decir, ante todo, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones jurídicas en la vida real y, desde ahí, iniciar el conocimiento y la construcción de la teoría jurídica de un modo activo, superando definitivamente la postura memorista y abstracta que caracteriza nuestros estudios de derecho y tantos otros...” (Laporta, 1978, 111-112 y 2003).

Como siempre suelo recordar, en un discurso que pronunció John Stuart Mill cuando fue elegido en 1867 Rector de la Universidad de St. Andrews, señala que la función de la Universidad es hacer personas competentes, cultas y sensatas, y esto les hará ser también buenos profesionales: “depende de una educa-

ción general que les haga juristas filósofos — que exijan y sean capaces de retener principios, en vez de sobrecargar su memoria con detalles.” (Mill [1867], 1984).

En relación a los contenidos que se echan en falta en los planes de estudio se podrían señalar: la ética profesional, los valores jurídicos y, al mismo tiempo, el conocimiento de la sociedad, incluyendo los aspectos económicos y mercantiles. Entre las habilidades, en general, todas las relacionadas con la comunicación oral y escrita, en sentido amplio. De alguna manera coinciden con las recomendaciones del reciente informe *Legal Education and Training Review*⁶. (Webb y otros, 2013b: 45, 286 y ss.)

También, por ejemplo, preparar para “detectar y resolver problemas” no solo es una destreza necesaria para el ámbito profesional, sino también para cualquier otro. Con este enfoque se desarrolla el sentido y el pensamiento crítico, frente a sistemas de transmisión del conocimiento (jurídico) en el que el axioma se encuentra en las normas codificadas como entes inamovibles, incluida la Constitución. Aprender a pensar por uno mismo es una tarea difícil de enseñar, y es uno de los elementos necesarios para educar ciudadanos que sean capaces y tengan interés por transformar la realidad que nos envuelve.

Por los que se refiere a la introducción de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje colaborativo, en el ámbito jurídico, se deberían tener en cuenta los trabajos de Antoni Font (Font 2004, 2009, 2013). Y en concreto sus experiencias sobre una evaluación formativa con la utilización de diarios reflexivos (Rué, Font i Cebrián, 2013). Lo referente a la metodología jurídica clínica se tratará en el siguiente apartado.

C. LA FALTA DE CONEXIÓN CON LA REALIDAD

Por último, se acusa a la formación jurídica de su desconexión con la realidad y, por

tanto, las metodologías que se introduzcan deberían caminar hacia una perspectiva en la que (también) se tenga en cuenta la inserción y la experiencia profesional al tiempo que se favorezca el acceso a la justicia a aquellos que les resulta más difícil. Como señalábamos ya hace un tiempo: “Es cada día más urgente encontrar elementos de mediación entre una Universidad desconectada de la sociedad en la cual se inserta —una Universidad “aséptica”, ajena a las necesidades e intereses sociales, independiente de los poderes pero también indiferente a cualquier compromiso transformador— y una Universidad sometida a la dinámica social —sin espacio ni sentido propios, con funciones puramente instrumentales, regida por criterios empresariales y dependiente de presiones exteriores.” (Bea-García Anón, 1993) Con independencia de las propuestas que se realizan en el siguiente apartado, hay algunas ideas que se pueden ir incorporando para evitar la separación entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, para garantizar las experiencias de formación práctica y auténtica, los juristas prácticos deberían incorporarse en el diseño de materiales, el establecimiento de criterios de evaluación y en la realización de la misma. (Webb y otros, 2013b: 148).

4. LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR

Es cierto que el proceso de convergencia al Espacio Europeo también nos ha traído algunos elementos positivos en relación con la reflexión sobre la utilización de metodologías activas, su evaluación, la puesta en marcha de sistemas de calidad, el diseño y planificación de asignaturas, la coordinación de profesores, y otros aspectos que he tratado en otros lugares (Anón Roig y García Anón, 2006a; 2006b; 2009a, 2009b; Dasí y otros, 2007a, 2007b, 2009; García Anón y otros, 2008a; García Anón 2008b; 2009; 2011; 2012; García Medina y otros, 2012 y 2013).

Con la variedad de elementos que hemos presentado para propiciar la reflexión, no parece que se pueda encontrar una respuesta única ni tampoco un modelo que proporcione respuesta a todas las aristas de los problemas que se han señalado. Aún así, pienso que la reflexión sobre cómo debe realizarse la docencia y el aprendizaje del Derecho pasa por la reflexión sobre la educación jurídica clínica, y al mismo tiempo, sobre lo que el método clínico ha supuesto y supone al enfrentarse a los grandes problemas de la docencia del Derecho, y de la docencia, en general.

No voy a explicar en qué consiste la metodología clínica jurídica ni la variedad de experiencias que han sido descritas en muchos lugares. Puedo señalar, por todos, la recopilación en el libro *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social* (Bloch, 2013), o en este mismo volumen el texto de Richard Grimes (2013, 2014), y en nuestro ámbito, sin ánimo de ser exhaustivos, algunas referencias que nos recuerdan la influencia indudable y la relación de las clínicas latinoamericanas en la fundación y sostenimiento de las españolas. (Blázquez, 2005, 2013; Villarreal y Courtis, 2007; Witker, 2007; Bonet, 2008; CELS, 2008; Madrid Pérez, 2008 y 2010; RED, 2011).

En su sentido más amplio la educación jurídica clínica se entiende “como cualquier método de enseñanza activa que incluya el aprendizaje basado en la experiencia, incluyendo la simulación, las prácticas externas, y/o las clínicas internas con servicios de asistencia jurídica a clientes reales bajo supervisión de los profesores.” (Wilson, 2013:217) Aunque prefiero poner el énfasis en el sentido que le da McQuoid-Mason a la educación clínica como el procedimiento “para enseñar habilidades jurídicas en un contexto reflexivo de justicia social” (McQuoid-Mason, 2008:2; McQuoid-Mason y otros, 2013:79). Esto es, se trata de formar a estudiantes en habilidades profesionales y en deontología profesional, al tiempo que se ofrecen servicios jurídicos a personas en riesgo de exclusión social o sin capacidad económica.

Lo que me interesa resaltar es cómo puede ayudar la metodología clínica, como espacio y tiempo de aprendizaje, a recuperar algunos de los elementos que requieren la enseñanza y el aprendizaje del Derecho en la actualidad, y al mismo tiempo señalar que supondrá un mecanismo transformador de la institución universitaria allí donde se ponga en marcha, y también vertebrador de la propia Universidad en el seno de la sociedad como actor principal, junto al resto de los actores de la comunidad.

Los elementos que proporciona la educación jurídica clínica han destapado los intereses que perviven, y que triunfan, en nuestras instituciones académicas, en general. La transmisión del conocimiento permeabilizado con las ideas predominantes, el mantenimiento del *statu quo*, no aprender a pensar por uno mismo sino a través del discurso pre-establecido ... Sin permitir, como en una especie de *horror vacui*, un mínimo espacio y tiempo para que los estudiantes se enfrenten a la realidad, que es su realidad y la nuestra. Esta complacencia académica hace que se resienta una perspectiva también propia del espíritu universitario: la lucha por la justicia y el reconocimiento de los derechos, sobre todo para aquellos que lo tienen más difícil.

Como señala Bloch, en el trasfondo del movimiento de educación jurídica clínica se encuentra “un proceso de transformación de la educación jurídica en educación en la justicia” y, en concreto, en “reorientar la enseñanza del Derecho en la formación de juristas para la justicia social.” (Bloch, 2013:43 y 48).

Las principales características de la educación jurídica clínica que se insertarían en esta “estrategia” de transformación, y que incorporan algunos de los elementos que se han descrito con anterioridad, serían las siguientes: el aprendizaje a partir de la experiencia, la formación en habilidades y destrezas profesionales, la función social de la actividad universitaria y el entender el acceso a la justicia como un elemento esencial de la garantía del resto de derechos.

1) El aprendizaje se realiza en un entorno y estilo participativo centrado en el estudiante y a partir de la experiencia.

Formar a estudiantes de Derecho debe implicar mucho más que mostrarles cómo es el “Derecho”, o a que “piensen como abogados” o la parte técnica y doctrinal de la práctica jurídica como aprendices pasivos. Un estudiante debe también exponerse a la realidad, a la experiencia, a las construcciones, reglas y mecanismos de la práctica jurídica (Nicolson, 2008:4; Duncan & Kay, 2013:283). Las teorías del aprendizaje sostienen que los adultos aprenden mejor utilizando la teoría para reflexionar sobre experiencias actuales o pasadas que les preparen para desempeñar roles sociales en el futuro (Nicolson, 2008, 23).

En la metodología clínica, al aprender en la experiencia, en lugar del aprendizaje por medio de las tradicionales conferencias en las clases, los estudiantes participan de manera pro-activa en el proceso de aprendizaje. Con su iniciativa se determina y configura el alcance del problema de un cliente, y se planifica y trabaja para tratar de resolverlo. Los estudiantes aprenden más si ellos se dan cuenta de que su éxito depende de su esfuerzo, en lugar de otros factores externos que, en muchos casos, no pueden controlar: como la capacidad de transmisión de un profesor en las clases. Lo importante no solo es aprender un conocimiento sino aplicarlo a un problema que exige una respuesta y responsabilidad, al ser perentoriamente real (Véase el texto de Grimes, 2013 traducido en este volumen). A diferencia de los abogados, que tienen menos disponibilidad de tiempo, los estudiantes se enfrentan a estas tareas en un proceso de reflexión que puede ser profundo, con corrección externa y auto-evaluación, lo que permite cerrar el círculo del aprendizaje de manera “formativa”.

2) La adopción de un enfoque basado en el aprendizaje de habilidades y destrezas.

El aprendizaje también involucra activamente a los estudiantes en su futura labor profesional y en el aprendizaje de habilidades

y destrezas de la profesión. Los estudiantes al trabajar *como si fueran abogados* incorporan en su aprendizaje las habilidades, destrezas y valores de la profesión a partir de la experiencia que tradicionalmente se han excluido de los planes de estudio de las facultades de Derecho. “Los profesores clínicos enseñan a los estudiantes de Derecho lo que los abogados hacen, lo que deberían hacer, y cómo deberían hacerlo.” (Bloch, 2013:44, 46) Esto incluye también los procesos más elementales que forman parte de la práctica jurídica (por ejemplo, la entrevista con un cliente, la estructura de una carta, la negociación cara a cara) o las habilidades que son necesarias para el desarrollo de cualquier trabajo: análisis de problemas, investigación, redacción, argumentación, comunicación, expresión oral...

En este ámbito hay que incluir la conducta, ética y responsabilidad profesional de los juristas que tradicionalmente también se ha excluido de las facultades, en contraste a otros ámbitos profesionales, como el sanitario. La reivindicación del compromiso por la justicia implica la recuperación de la ética jurídica y la responsabilidad profesional en los distintos niveles de la formación jurídica. No se trata de reproducir las normas que aparecen en los códigos deontológicos. La visión debe ser algo más amplia e incluir los elementos básicos sobre los que se rige la sociedad, las relaciones humanas, y también las profesionales. Se trata de trabajar los valores en acción.

3) La función social de la Universidad: el aprendizaje de conocimientos y habilidades jurídicas se realiza en contacto con los problemas reales que afectan a la sociedad, y en concreto, con los individuos, grupos y comunidades que han sido marginadas del sistema jurídico y social.

Este es el objetivo que se apuntaba al señalar que lo que se pretende es “transformar la educación jurídica en educación en la justicia formando a los juristas en la justicia social” (Bloch, 2013:43-44). Aprender a pensar de forma crítica la realidad exige dotar a los estudiantes de los mecanismos, herramientas... si

queremos utilizar esas metáforas, o de los espacios y tiempos de aprendizaje en los que la realidad nos interpele y nos obligue a reflexionar para actuar. (Blázquez y García Añón, 2013)

Normalmente, las clínicas jurídicas trabajan en “casos o proyectos pretendiendo abordar la injusticia social en sus comunidades locales.” (Bloch, 2013:47). Aunque “un enfoque global en la educación clínica estimula a los profesores y a los estudiantes a involucrarse en proyectos dedicados a alcanzar la justicia social más allá de las fronteras, en otras regiones del mundo. Y como parte de una red global, las clínicas pueden involucrarse en la práctica global de la justicia social a través de una variedad de proyectos clínicos especializados.” En concreto, dos áreas pueden considerarse en este cometido, los derechos humanos y la inmigración. (Bloch, 2013:47-48).

El esfuerzo de colaboración de la Universidad con los problemas sociales es enorme. Por ejemplo, David Luban calculó que en año los estudiantes de las clínicas jurídicas universita-

rias en Estados Unidos habían dedicado tres millones de horas de asistencia jurídica a pobres y necesitados (Luban, 2003).

4) Entender y valorar qué significa el acceso a la justicia y su carencia

Los estudiantes deben valorar el privilegio de una profesión que facilita y colabora en el acceso a la justicia que es la garantía de la eficacia del resto de derechos fundamentales.

La cultura profesional en Estados Unidos ha aceptado tradicionalmente la idea de que la responsabilidad profesional incluye la tarea de mejorar el acceso a la justicia. Los profesores de las clínicas jurídicas han luchado por mantener esta idea dentro de la profesión (Bloch, 2013: 445). Esta perspectiva resulta esencial en nuestro entorno, ante las dificultades crecientes de acceso a la justicia que ya se han señalado. Nuestra misión es también lo que académicamente llamamos de manera quizás rimbombante pero no menos necesaria: la universalidad en el acceso a la justicia, como un derecho. (Blázquez y García Añón, 2013).

NOTAS

1. En el caso de España, por ejemplo, con Ley 10/2012, de 20 de noviembre, *por la que se regulan determinadas tasas en el ámbito de la Administración de Justicia y del Instituto Nacional de Toxicología y Ciencias Forenses*. En el caso del Reino Unido, con la *The Legal Aid, Sentencing and Punishment of Offenders Act 2012*, en vigor desde el 1 de abril de 2013. <https://www.justice.gov.uk/legal-aid/news/latest-updates/legal-aid-reform>.

2. Puede encontrarse un análisis detallado de estos problemas en el texto de Rafael Verdera y Javier Palao en este volumen.

3. Puede verse, por ejemplo, en el Reino Unido el análisis de hipotéticos cuatro escenarios realizado por la *Law Society* que además se ha utilizado por el reciente informe *Legal Education and Training Review*, (LETR) sobre el futuro de la formación jurídica en sus distintos niveles en cumplimiento de los objetivos de la *Legal Services Act 2007*. Este informe por encargo de la *Bar Standards Board* (BSB), *ILEX Professional Standards* (IPS) y la *Solicitors Regulation Authority* (SRA) (Webb y otros, 2013b) ha abierto un debate interesante entre los distintos sectores implicados (puede verse por ejemplo, *The Law Teacher*, vol 48, issue 1, 2014). En él se proponen diversas recomendaciones después de realizar encuestas cuantitativas y cualitativas y un estudio de las normas y los procedimientos formativos existentes. Desde 1971, con el Ormrod Report (*Report of the Committee on Legal Education*), no se había revisado la formación y la capacitación jurídica en profundidad. En 1996 se elaboró un informe por el *Lord Chancellor's Advisory Committee on Legal Education and Conduct* (ACLEC), cuyas recomendaciones no se llevaron nunca a cabo. Posteriormente han tenido lugar debates en la *Law Society Training Framework Review* (2005) y a través de los *Wood Reports* para *Bar Standards Board* (2008, 2011). Muchas de las recomendaciones que se proponen resultan familiares a las quejas que aparecen en nuestro entorno. A pesar de que los cambios estructurales y normativos que se han producido pretendían un mayor calado, desgraciadamente no se puede decir que exista una preocupación similar en nuestro ámbito.

4. <http://www.transforming.org.uk>; <http://paulmaharg.com>

5. <http://smallworldhistory.org/>

6. En concreto, la recomendación nº 6: “LSET schemes should include appropriate learning outcomes in respect of professional ethics, legal research, and the demonstration of a range of written and oral communication skills.” (Webb y otros, 2013b: 287) y la nº 7: “The learning outcomes at initial stages of LSET should include reference (as appropriate to the individual practitioner’s role) to an understanding of the relationship between morality and law, the values underpinning the legal system, and the role of lawyers in relation to those values.” (Webb y otros, 2013b: 288).

NOTA BIBLIOGRÁFICA

Altés Tárrega, Juan Antonio (Ed.); *Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2013.

AQU, (2009) *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, coord. J. Garín Sallán, Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2009

http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

Añón Roig, María José y García Añón, José; “Experiencia de la impartición de la asignatura “Teoría del Derecho” dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Dirección y Administración de Empresas de la Universitat de València”, *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, 15 y 16 de septiembre de 2005, Coord. Teresa Franquet y Maria Marquès i Banqué, Col.lecció Papers, Facultat de Ciències Jurídiques, Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona, 2006 a.

Añón Roig, María José y García Añón, José; “Teorías de la Justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo puzzle”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 13, 2006b, <http://www.uv.es/CEFD/13/anyon.pdf>

Añón Roig, María José y García Añón, José; “Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: enseñanza a través del método puzzle (utilizando el aula móvil y el aula virtual)”, *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009.

Añón Roig, María José y García Añón, José; “Metodologías de aprendizaje cooperativo y teorías de la Justicia”, *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, ed. José García Añón, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2009, págs. 37-51.

<http://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas>

Área Moreira, Manuel (coord.), *Competencias informacionales y digitales en educación superior*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, monográfico, vol. 7, nº2, Barcelona, julio de 2010.

<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-competencias-informacionales-y-digitales-en-educacion-superior>

Bea, E. y García Añón, J.; “La idea de Universidad y la calidad de la educación”, *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*, ed. L.M. Lázaro Lorente, Valencia, Universitat de València-C.I.D.E.-M.E.C., 1993, págs. 209-213.

Biggs, J. y Tang, C. (2003a), *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*, Open University Press, Buckingham (3ª ed. 2007). Hay traducción castellana: *Calidad del aprendizaje Universitario*, Narcea, Madrid, 2005.

Biggs, J. (2003b). *Aligning teaching and assessing to course objectives. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, April 2003.

Bindé, J.; *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la Unesco*, UNESCO, 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Blázquez Martín, Diego; “Apuntes acerca de la educación jurídica clínica”, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, nº 3, invierno 2005/2006, 43-60. http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf

Blázquez Martín, Diego; “El proceso de Bolonia y el futuro de la educación jurídica clínica en Europa: una visión desde España”, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 8, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, págs. 201-216.

Blázquez Martín, Diego y García Añón, José; “Las Clínicas jurídicas españolas en el Movimiento Clínico Global”, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, págs. 11-22.

Bloch, Frank S. (ed.); *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013 (*The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2011).

- Bonet Sánchez, Pilar; “Clínica jurídica: la experiencia de la Universitat de València”, *Actas del II Congreso de Innovación docente en Ciencias jurídicas: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2008.
- Browne Report, *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*.” Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance, London, 2010. <http://www.independent.gov.uk/browne-report>
- Castells, M. (2006a); *La era de la información: economía, sociedad y cultura*; trad. castellana de C. Martínez Gimeno y J. Alborés, Alianza, Madrid, 2006 (*The information age: Economy, Society and Culture. Volume 1: The Rise of Network Society*, Blackwell, Cambridge (Mass.), 1ª ed. 1996, 2ª ed. 2000) <http://es.scribd.com/doc/55952938/Castells-La-Sociedad-Red>
- Castells, M. (ed.) (2006b); *La sociedad Red: una visión global*, Alianza, Madrid, 2006. (Edición original *The Network Society: a Global Perspective*. London: Edward Elgar, 2004).
- CELS, *Litigio Estratégico y derechos humanos. La lucha por el derecho*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.
- Clossey, Luke y Guyatt, Nicholas; “It’s a Small World After All: the Wider World in Historians’ Peripheral Vision”, *Perspectives on History. American Historical Association*, May 2013. <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2013/1305/Its-a-Small-World-After-All-The-Wider-World-in-Historians-Peripheral-Vision.cfm>
- Dasí Coscollar, A.; J. García Añón; A. Huguet Roig, R. Juan Sánchez, M.D. Montagud Mascarell; G. Rollnert Liern (2007a); *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*, Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2007 (<http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf>) http://issuu.com/josegarciaanon/docs/libro_ade_derecho
- Dasí Coscollar, A.; J. García Añón; A. Huguet Roig, R. Juan Sánchez, M.D. Montagud Mascarell; G. Rollnert Liern (2007b); “A joint degree programme in *Business Administration* and *Law*: experience on educational innovation applying ECTS, tutorships, and e-learning in the context of the European convergence”, *European Journal of Legal Education*, vol.4, issue 1 April 2007, págs. 67-73.
- Dasí Coscollar, A.; J. García Añón; A. Huguet Roig, R. Juan Sánchez, M.D. Montagud Mascarell; G. Rollnert Liern; “La doble Titulación ADE-Derecho: una experiencia de innovación docente utilizando ECTS, metodologías docentes activas y e-learning en el contexto de la convergencia europea”, *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009.
- Dans, Enrique; “Sobre educación y disrupción”, 25 de julio de 2012. <http://www.enriquedans.com/2012/07/sobre-educacion-y-disrupcion.html>
- Delors, J.; *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Ediciones Unesco, París, 1996. http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf
- De Lucas, J. (1996); “Presupuestos conceptuales y metodológicos: sobre el concepto de Derecho, las funciones de los juristas y el modelo de docencia universitaria del Derecho” ponencia presentada en el *Primer Simposium sobre enseñanza del Derecho*, La Habana, abril de 1996. El texto no está publicado.
- De Miguel Díaz, Mario (Coord.); (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza editorial.
- Duncan, Nigel y Kay, Susan L.; “Abordando la competencia, la ética y la profesionalidad del abogado”, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 12, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, págs. 283-298.
- Finch, E. y Fafinski, S., *Legal Skills*, Oxford, OUP, 2011 (3ª ed.)
- Font Ribas, Antoni: “Líneas maestras en el Aprendizaje por Problemas”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 49, 2004 (Ejemplar dedicado a: El reto del Espacio Europeo de Educación Superior), págs. 79-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418106>
- Font Ribas, Antoni: “Aprendizaje Basado en Problemas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona”, en *Buenas Prácticas en docencia y política universitaria*, coord. Carmen Vizcarro Guarch, Universidad de Castilla-La Mancha Servicio de Publicaciones, 2009, págs. 113-134.
- Font Ribas, Antoni: “La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho”, *Revista de Derecho Mercantil*, 2013, págs. 237-284.
- García Añón, José; Jorge Correa Ballester; Ricardo Juan Sánchez; Mario Clemente Meoro; Roberto Pérez Salom; María José Añón Roig; Ángeles Solanes Corella; Vicenta Cervelló Donderis; Francisco González Castilla; Marta Laguna Holzwarth; “Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales”, *@Tic. Revista d’innovació educativa*, nº 1, 2008; págs. 37-44; (2008a) <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44>.

- García Añón, José; “Los estudios de Derecho en Europa y la reforma de los planes de estudio: reflexiones y propuestas”, en García Añón, José (ed.); *Los estudios de Derecho en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda, Valencia*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2008b, págs. 15-28.
<http://issuu.com/josegarciaanon/docs/derechoeneuropa>
- García Añón, José; “Diseño y elaboración de unidades de aprendizaje sobre de Habilidades Jurídicas fundamentales utilizando eXeLearning”, *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, ed. José García Añón, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2009, págs. 154-172
http://www.uv.es/garciaj/pub/2009_miradas.pdf
- García Añón, José; “La formación continua de los jueces: reflexiones para el diseño de procesos, escenarios y recursos de aprendizaje”, *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, nº 5, octubre 2011-marzo 2012, págs. 1-19.
<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/viewFile/3083/3612>
- García Añón, José; “El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas” *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, nº 6, abril-septiembre 2012, págs. 1-22.
<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5132>.
- García Medina, Javier; Coral Arangüena Fanego, Antoni Font, Andrés Domínguez Luelmo, Ángeles Solanes Corella, José García Añón, Cristina Guilarte Martín-Calero, Carmen Vaquero López, Montserrat de Hoyos Sancho, Manuel Gómez Tomillo, Begoña Vidal Fernández, Lourdes Santos Pérez, Francisco Javier Andrés Santos, Vicenç Ribas Ferre; “Competencias específicas en los estudios jurídicos: cómo saber que se han adquirido”, Actas. VII CIDUI 2012. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. “La Universidad: una institución de la sociedad”, Universidad Pompeu Fabra; págs. 1-27.
<http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/92>
- García Medina, Javier (ed.) *Competencias específicas en los estudios de derecho. Definición y evaluación*, Fundación Aranzadi Lex Nova, 2013.
- Giner de los Ríos, Francisco; (2003) “Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889)”, *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), Madrid, págs. 27-45.
- González, Julia y Robert Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Proyecto Piloto-Fase I*, 2002; Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003.
(http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp)
- Grimes, Richard; “Clinical legal education and problem-based learning: an integrated approach to study fit for purpose?”, en Jose García Añón (editor), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, Unitat d’innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, págs. 291-331.
www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf
- Holmwood, John (ed.), *A manifesto for the public University*, Bloomsbury academic, 2011
<http://www.bloomsburyacademic.com/view/A-Manifesto-for-the-Public-University/book-ba-9781849666459.xml>
- Kennedy, Declan; Hyland, A.; y Ryan, N.; *Writing and using learning outcomes. A practical guide, Quality Promotion Unit, University College Cork*, 2007.
http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf
- (Hay traducción castellana *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*, trad. H. Grof Reese.
http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkenedy.pdf)
- Kennedy, Duncan; “Legal education as training hierarchy”, en D. Kairys, ed. *The Politics of Law* (1982, 2nd ed. 1990, 3d ed. 1998). Existe traducción castellana en: “La educación legal como preparación para la jerarquía”, María Luisa Piqué y Christian Courtis, en *Desde Otra Mirada: Textos de Teoría Crítica del Derecho* (Eudeba 2001);
<http://duncankennedy.net/documents/>
- Laporta, F.J.; (1978), “Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho”, *Sistema. Revista de ciencias sociales*, nº 24-25, 1978, págs. 107-112.
- Laporta, F.J.; (2003); “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho”, *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), Madrid, págs. 13-24.
- Lasswell, Harold D. y MacDougall, Myres S. (1999); “Enseñanza del derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés público”, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, M.F. Böhmer (Comp.), Barcelona, Gedisa, págs. 73-104. El original fue publicado como “Legal Education and Public Policy: Professional Training in the Public interest”, *The Yale Law Journal*, vol. 52, 1943, págs. 202-295.
- Luban, David, “*Taking Out the Adversary: The Assault on Progressive Public-Interest Lawyers*”, *California Law Review*, 91, 2003.

- Maharg, Paul; *Transforming Legal Education: Learning and Teaching the Law in the Early Twenty-first Century*, Ashgate Publishing; Aldershot, 2007.
- Madrid Pérez, Antonio; “El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario”, en Miquel Martínez (ed.), *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- Madrid Pérez, Antonio; “El acceso a los derechos: la experiencia del proyecto dret al Dret”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, nº 26, 2010 (Ejemplar dedicado a: XXII Jornadas de la Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política: Viejos temas, nuevos problemas. (Universidad de La Rioja, 26 y 27 de marzo de 2009), págs. 31-56. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3313245.pdf>
- Mateo, Joan; *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Horsori, Barcelona, 2000.
- Mateo, Joan y Martínez, Francesc; *Medición y evaluación educativa*, Editorial La Muralla, Madrid, 2008.
- McQuoid-Mason, David J.; Ernest Ojukwu, y George Mukundi Wachira, “La Educación Jurídica Clínica en África Formación jurídica y trabajo comunitario”, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 2, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, págs. 79-96.
- McQuoid-Mason, David J., *Law Clinics at African Universities: An Overview of the Service, Delivery Component with Passing References to Experiences in South and South-East Asia*, *Journal of Juridical Sciences*, 9, 2008.
- Mill, J.S.; “Inaugural address delivered to the University of St. Andrews”, (1867), *The Collected Works of John Stuart Mill, Volume XXI - Essays on Equality, Law, and Education*, ed. John M. Robson, Introduction by Stefan Collini, Toronto, University of Toronto Press, London, Routledge and Kegan Paul, 1984.
- Nicolson, Donald, “Education, Education, Education: Legal Moral and Clinical” 42 *The Law Teacher* 145, 2008.
- Paliwala, A., “Space Time and (e) Motions of Learning”, R. Burrige y otros (eds.), *Effective Learning and Teaching in Law*, Lonson, ILT Kogan-Page, 2002, 184-204.
- Paliwala, A. “Legal e-learning in Network Society”, *Journal of Information, Law and Technology (JILT)*, *Special Issue on Law, Education and Technology*, 2007, 1; http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/2007_1/paliwala/paliwala.pdf
- Pérez Lledó, J.A. (2003); “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), Madrid, págs. 197-268.
- RED (Revista de Educación y Derecho/Education and Law Review), Monográfico “Clínica jurídicas: desafío y oportunidad”, nº 4, 2011; <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/108>
- Rué, J.; Font, A.; Cebrián, G. “Towards high-quality reflective learning amongst Law Undergraduate Students: Analysing students’ reflective journals during a PBL course” *Quality in Higher Education*. Volumen 19. Número 2. 2013, págs. 191-209
- Sancho i Vinuesa, T. T. y otros; *Internet y la Red de Universidades Catalanas*, Barcelona, INE3-UOC-Generalitat de Catalunya, 2004.
- http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pdf/PIC_Universitat_esp.pdf
- Tedesco, J.C.; “Educación y sociedad del conocimiento”, *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 2000, 83-86.
- Verdera Server, R. y Palao Gil, Javier; “El Máster en abogacía y la formación de los letrados a raíz de la Ley 34/2006, de acceso a la profesión: reflexiones y propuestas”, *Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico*, 15/2014.
- Villarreal, Marta y Courtis, Christian (Coord.); *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, CLIP (Clínica Legal de Interés Público)-ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México), México, 2007.
- http://derecho.itam.mx/publicaciones/ITAM-CLIP/ENSENANZA_CLINICA_DEL_DERECHO.pdf
- Webb, J.; C. Maughan, M. Maughan, A. Boon y M. Keppel-Palmer (2013a); *Lawyers’ skills*, Oxford, OUP, 2013 (19ª ed.).
- Webb, J; Ching, J; Maharg P y A. Sherr (2013b); *Setting Standards: The Future of Legal Services Education and Training Regulation in England and Wales* (London: Legal Education and Training Review, 2013). <http://letr.org.uk/the-report/index.html>
- Wilson, Richard; “Más allá del imperialismo jurídico: la educación jurídica clínica de los Estados Unidos y el nuevo Movimiento de Derecho y Desarrollo”, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 9, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, págs. 217-236.
- Witker, Jorge; “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 5, nº 10, 2007, págs. 181-207.
- http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

Fecha de recepción: 03/03/2014

Fecha de aceptación: 07/05/2014