

Vol. 12 (3), N^o extraordinario 2014, 153-175

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 03-07-2014

Fecha de aceptación: 12-09-2014

La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas.

José García Añón

Universitat de Valencia, España

Resumen

La educación jurídica clínica ha cobrado gran importancia en la formación de los juristas en las facultades de Derecho de todo el mundo. En concreto, el enfoque clínico puede servir para reequilibrar los fines que debería tener la educación jurídica: formar juristas preparados y competentes, profesionales valiosos, y buenos ciudadanos. En el texto, a partir de las experiencias en universidades de todo el mundo y recientemente en nuestro país, se exploran algunas sugerencias para su incorporación en el proceso formativo de los juristas y para fomentar su futura sostenibilidad.

Palabras clave: Educación jurídica clínica, Metodología, Planes de estudio.

Integrating Clinical Legal Education in the Learning Process of Lawyers.

José García Añón

Universitat de Valencia, España

Abstract

Clinical legal education has become relevant in the training of lawyers in law schools around the world. In particular, the clinical element can be used to balance the aims of legal education: to educate trained and competent lawyers, valuable professionals and good citizens. In this paper, from experiences at universities around the world and recently in Spain, some suggestions are explored for inclusion in the learning process of lawyers and to promote future sustainability.

Key words: Clinical Legal Education, Methods, Curriculum.

Introduction

En las universidades de Estados Unidos el componente clínico es uno de los factores para la elección de una facultad de Derecho en la que estudiar, junto a la empleabilidad y la localización. También los abogados recientemente graduados lo señalan como uno de los elementos que ha tenido un impacto más favorable en su trabajo y en facilitar la transición a la práctica profesional (Tokarz et al, 2013:53-56). Una de las objeciones que se podrían plantear a las conclusiones de estas encuestas y valoraciones es que se refieren exclusivamente a un sistema de formación jurídica de postgrado completamente diferente al nuestro. Y es así. Por este mismo motivo he querido comenzar con este ejemplo en el que se encuentra uno de los argumentos que mantendré en este texto: la propuesta de introducción de la educación jurídica clínica desde el punto de vista organizativo y metodológico, no solo en los estudios de grado, como en la actualidad, sino también en los estudios de postgrado que son a los que exclusivamente se refieren esas valoraciones.

Esa es la propuesta que realizaré al contestar estas preguntas que pretendo desarrollar a continuación: ¿Por qué la educación jurídica clínica va a tener importancia en el futuro? ¿cómo se puede incorporar la educación jurídica clínica en los planes de estudios y en el sistema de formación de los juristas?

He sostenido que en nuestro entorno va a ser trascendental el papel de la educación jurídica clínica y su modelo de integración como transformador de la enseñanza del Derecho, y por tanto, su destino se halla unido a la evolución futura de las universidades y las profesiones jurídicas (García Añón, 2014). He de decir que esto no resulta nada original. Ya hace treinta años Anthony Amsterdam (1984) señalaba y predecía el papel creciente que tendría en Australia en el siguiente milenio. De hecho, en aquel momento había una docena de clínicas, y en la actualidad se constata su generalización en todas las universidades. También, por ejemplo, decía Richard Grimes en 1998: “El enfoque clínico en la educación jurídica llegará a ser cada vez más importante y puede llegar a ser una parte significativa de los planes de estudio de las facultades de Derecho en el Reino Unido, al igual ocurrirá tanto en el Derecho anglosajón como el continental.” (Grimes, 2014:37)

A pesar de ello, y por eso es necesario repetirlo en nuestro ámbito, aún nos encontramos con dificultades para su generalización en nuestro sistema de formación, algo que parece clave y necesario.

Las razones de esta transformación son diversas y no solo se encuentran avaladas por el creciente número de clínicas jurídicas que se han desarrollado en países de todo el mundo¹ o las recomendaciones de informes, estudios e investigaciones que plantean la necesidad de un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho hacia un enfoque experiencial, y que desde el punto de vista metodológico también inciden en el aprendizaje centrado en el estudiante. En particular, se propone la experiencia clínica por su valor en el aprendizaje práctico y profesional, así como en otros aspectos de una educación jurídica integral. Por poner algún ejemplo: Arthurs (Canada) 1984, Pearce (Australia) 1987, MacCrate (EEUU) 1992, ACLEC (Reino Unido) 1994, The Law Society/ Council of Legal Education (Reino Unido) 1995, CLEA (EEUU) 2007, Carnegie (EEUU), 2007 y recientemente, *Legal Education Training Review* (Reino Unido), 2013. (Las referencias completas pueden encontrarse en Giddings, 2008: 2 y ss; Hall y Kerrigan,

¹ Véanse las referencias en Giddings 2008:2-4 y en Bloch, 2013.

2012: 26; Grimes, 2014:46). En relación al contenido, el cambio se dirige a que los estudiantes puedan conocer no solo el Derecho, sino ser capaces de desarrollar las destrezas y actitudes necesarias para la práctica profesional: integrando conocimiento, habilidades y valores. Desde el punto de vista institucional, también se sitúa la tendencia en la armonización de la educación superior dentro de los países europeos (Plan Bolonia); y por último, aunque no en último lugar, la transformación se dirige hacia un enfoque social y de acceso a la justicia que “sirve para cubrir las necesidades de los clientes que no pueden pagar o acceder a la asistencia jurídica gratuita y para cumplir con la misión de la universidad al servicio de la comunidad en general”.(Grimes, 2014:46; Wortham y Klein, 2005)

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). 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 responsables y dar una respuesta, dentro de lo que puede considerarse como su misión o función social.(García Añón, 2014:14)

¿Qué se pretende con la formación de los juristas?

Responder esta pregunta llevaría a algo más que las pretensiones de este texto, pero de alguna manera sirve para enmarcar la reflexión que pretendo y que debería incorporar también argumentos para la incorporación de la educación clínica.

Una de las razones que apuntaban en los textos citados, para augurar el desarrollo de la educación clínica, era la complejidad y especialización del sistema jurídico que hacía difícil adecuar los cambios a un sistema de enseñanza o a la modificación de un plan de estudios. Esto sitúa a la metodología clínica como la que se puede acomodar con más facilidad para formar a juristas capaces de enfrentarse a estos cambios. Me interesa traer en este momento esta idea para plantear una serie de cuestiones que se vinculan al objetivo general de formación en Derecho: ¿Qué quiere decir mejor preparados para este contexto? ¿Necesitamos que los juristas terminen una etapa de formación con una serie de competencias que les permitan trabajar en su profesión? ¿cuáles son éstas? En definitiva, ¿Qué pretendemos con la formación en las facultades de Derecho....? ¿formar juristas competentes? ¿buenos ciudadanos? ¿Qué pretenden, en su caso, los colegios profesionales cuando desarrollan actividades formativas en el desempeño de la profesión?

Si lo que pretendemos es educar juristas preparados en este entorno cambiante tendremos que formales en la capacidad y en la actitud de “aprender permanentemente y equiparles con la flexibilidad para adaptarse a un futuro que no podemos predecir”. Esto no solo implica aprender a cómo resolver los problemas jurídicos de los clientes sino

también a adoptar actitudes que estimulen la profesionalidad². (Boersig et al 2002:56; Hall y Kerrigan, 2011:29)

Entonces ¿cuál debe ser el objetivo de la formación jurídica? La respuesta desde la metodología clínica puede servir para comenzar: “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; Ikawa y Wortham, 2010) A partir de esa primera aproximación podríamos diferenciar tres aspectos: competencia, profesionalidad y legitimidad. Esto es, se pretende formar: 1) juristas preparados y competentes; 2) profesionales valiosos y, 3) buenos ciudadanos. El primer aspecto incluye no solo la formación a partir de las competencias de una profesión, sino también la educación en el aprendizaje permanente. El segundo tendría relación con el aprendizaje de los valores de las profesiones jurídicas, en sentido amplio. Y el tercero, con la formación de buenos ciudadanos que, además, como profesionales tienen depositada la obligación de colaborar en la garantía de un derecho que es la llave de otros derechos, el acceso a la justicia.

Juristas preparados y competentes

Parecería obvio señalar que los planes de estudios de las universidades tienen que formar a los estudiantes en el desempeño profesional que se espera de ellos una vez ejerzan como profesionales del Derecho. Y esto implica hablar del diseño de competencias “que deben adquirir los sujetos para desempeñar eficazmente las tareas específicas de su cargo o puesto profesional.” (Boersig, 2002:57, De Miguel, 2012b:3-4)

Ya he desarrollado en otro lugar (García Añón, 2014) la conexión existente entre 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. El aprendizaje a través de competencias es aquel en el que el estudiante genera su aprendizaje y le permite continuar con su formación a lo largo de su vida adaptándose a las exigencias de su profesión (Véase por todos, De Miguel, 2006). 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, como se señala en el *informe LETR*, parece que la “competencia” debe ser identificada, 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)

² “La renovación metodológica pretende facilitar a los sujetos las herramientas necesarias para adaptarse a un mundo complejo y en constante transformación. Las características de la llamada sociedad del conocimiento y de la globalización requieren que los sujetos aprendan a aprender de forma permanente para lo cual necesitan dominar estrategias y recursos de carácter metodológico que deben ser objeto de atención prioritaria durante su proceso de aprendizaje. De ahí que, el denominado nuevo paradigma del aprendizaje, exija cambiar el eje del proceso didáctico de enseñar a “aprender a aprender” como estrategia necesaria para lograr que el sujeto aprenda a lo largo de la vida. Ello implica una nueva visión de la función didáctica que coloca al alumno como el gestor autónomo de su aprendizaje y al profesor como facilitador del mismo.” (De Miguel, 2012b:4).

Profesionales valiosos. Sobre el papel de la Universidad en formación en los valores de la profesión

Si el objetivo general de una Facultad de Derecho es “el progreso, estímulo y divulgación intelectual del aprendizaje del Derecho.” (...) las facultades “deberían aspirar a crear una cultura y un contexto que facilitara el desarrollo intelectual” y esto abarca el saber hacer, el saber porqué y el saber cómo. (Twining, 1995:303) Sin embargo, “la formación en habilidades profesionales no es completa a menos que se enseñe a los estudiantes de Derecho a ser expertos técnicos no únicamente en las habilidades de la abogacía, sino también a entender y desarrollar los valores necesarios para que un abogado represente profesionalmente a sus clientes de modo responsable” (Joy, 1996, 386 citado por Gidding y Lyman, 2013)

La idea de profesionalidad en sentido amplio y no tan solo como instrucción técnica es la que debe ser el objetivo que inspire la formación universitaria. Es cierto que supone el paso de un modelo basado en la “intelectualización” estricta de la educación jurídica, identificando ésta con el ideal de la educación superior vinculada al carácter científico, a un modelo de aprendizaje experiencial, que no tiene porqué renunciar a lo anterior. Hay una contraposición simplista entre el modelo científico y el modelo. Tan solo señalaría que perpetuar un modelo estrictamente científico es reductivo porque piensa que los futuros egresados van a ser académicos, en el mejor de los casos, y por eso se basa en la reproducción de un modelo de enseñanza por transmisión. En el peor de los casos perpetua, posiblemente de manera inconsciente, un modelo acrítico y dogmático de jurista que interpreta la ley como único objeto de estudio y aplicación. (Blázquez, 2010, 2013)

Formar buenos juristas que sean buenos ciudadanos.

Además de la formación en los principios de la profesión, los juristas deben cultivar la parte que les corresponde de su “legitimidad” institucional. Esto es reconocer y formarse en los valores que representan a los diversos aspectos de la profesión como “institución” dentro del sistema jurídico. En la medida que desarrollen y respeten los valores que encarnan reciben un mayor grado de respeto, confianza y cooperación por parte de los demás miembros de la sociedad. De la misma manera esto contribuye también a reforzar la confianza y legitimidad en el propio sistema jurídico. (MacCrate 1994:94 citado por Boersig et al, 2002: 61)

En este sentido, la lucha por la justicia y el acceso a la justicia y a los derechos no implica garantizar solo los derechos del mercado, sino que principalmente debe proteger al más débil, al necesitado, al que tiene más dificultades para que se le reconozcan sus derechos. Históricamente la estructura de los intereses dominantes de la sociedad ya se refleja en el plan de estudios, pero raramente se encuentra una formación que sea sensible con aquellos desprotegidos que no tienen acceso al sistema institucionalizado de justicia. No se puede separar de lo anterior que los juristas también formarse en mostrarse receptivos a la prestación de servicios o la realización de actividades relacionados con las necesidades sociales de la comunidad en la que se encuentran o con las reformas normativas que pudieran realizarse. (Giddings 2008:10)

La Educación jurídica clínica como respuesta

La educación jurídica clínica es la que mejor puede complementar, desarrollar, y cultivar estas características en el contexto actual (Boersig et al, 2002: 57) Como decía Amsterdam la educación jurídica clínica está siendo un elemento fundamental para preparar a los estudiantes en la práctica jurídica, y en su formación en el contenido, valores y actitudes que se pueden esperar de los profesionales del Derecho. (Boersig et al 2002:67)

La metodología clínica, como espacio y tiempo de aprendizaje, puede ayudar a recuperar algunos de los elementos que requieren la enseñanza y el aprendizaje del Derecho en la actualidad, y al mismo tiempo puede suponer un mecanismo transformador de la institución universitaria allí donde se ponga en marcha, y también será vertebrador de la propia Universidad en el seno de la sociedad como actor principal, junto al resto de los actores de la comunidad. (García Añón, 2014:27)

La educación jurídica clínica, o la formación a través de las clínicas jurídicas, no es solo una metodología. Es un espacio-tiempo de aprendizaje activo en el que, se diseña y planifica la formación en la experiencia jurídica del estudiante, en un contexto real o realista, de manera que es capaz de asumir la responsabilidad de su aprendizaje a través de un proceso de reflexión sobre el mismo. Los elementos que formarían parte de la educación jurídica clínica tratarían de responder a las clásicas preguntas sobre la formación: dónde/cuándo se enseña/aprende o el contexto de aprendizaje (experiencia); cómo (la referencia a la metodología que incluye un método de aprendizaje activo con elementos como la responsabilidad, la reflexión y la evaluación formativa); el qué (el contenido de lo que se enseña) y el para qué (la finalidad del aprendizaje).

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 et al, 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.

El contexto: el aprendizaje a partir de la experiencia

El aprendizaje clínico implica adquirir conocimientos, habilidades y actitudes a partir de una experiencia reflexiva. Se realiza en un entorno y estilo participativo centrado en el estudiante y a partir de la experiencia. Hay una exposición a la experiencia, su práctica, y una posterior reflexión que permite transferir, generalizar y aplicar lo aprendido a otras situaciones. Al igual que otras corrientes que apoyan el enfoque del “Derecho en contexto” (por ejemplo, los realistas jurídicos, el movimiento “critical legal studies”, o el feminismo jurídico) se trata no solo de prestar atención a la realidad sino experimentar cómo el Derecho se hace y funciona. (Grimes, 2014:40)

Formar a estudiantes de Derecho debe implicar mucho más que mostrarles cómo es el “Derecho”, o a que “piensen como abogados” o a que sean aprendices pasivos de la parte técnica y doctrinal de la práctica jurídica. No es suficiente asimilar reglas y principios

jurídicos para ser un abogado, ni tener sabiduría, buen juicio moral o prudencia para ser competente.

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 clases magistrales, 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 los contenidos que realiza un profesor durante las clases. Lo importante no solo es aprender un conocimiento sino aplicarlo a una situación que exige una respuesta y responsabilidad, al ser perentoriamente real y encarnarse en una persona concreta (Grimes, 2014).

La(s) metodología(s): ¿cómo se aprende?

Cuando nos referimos a la metodología estamos hablando de formación experiencial y no solo de aprendizaje experiencial. La educación basada en la experiencia se diseña al igual que cualquier otro tipo de formación: estableciendo objetivos de aprendizaje, metodologías, actividades, y una evaluación de lo alcanzado en coherencia con lo anterior.

La primera de las características que la definen es que se trata de una forma de aprendizaje activo que se centra en el aprendiz y en el proceso de aprendizaje (Giddings, 2010:267). Hay que tener en cuenta que cada sujeto aprende de forma distinta, esto es, tiene un estilo de aprendizaje propio. Por ello, para un aprendizaje eficaz se requerirán de diferentes metodologías en función de los alumnos (Giddings y Lyman, 2013, capt. 20). Y “entre las personas adultas se podrían identificar como estilos propios el aprendizaje cooperativo o colaborativo y el aprendizaje por descubrimiento personal o aprendizaje autónomo.”³

Es por esto que, como una consecuencia, la segunda característica implica tener en cuenta que se deben utilizar diversos métodos de aprendizaje activo (el método del caso, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje a través de problemas (ABP), las simulaciones o las clínicas con casos reales) de manera que se maximice la profundidad y la amplitud del aprendizaje por parte del estudiante, porque como se ha señalado, los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y utilizan estrategias diferentes para

³ “En ambos casos estos aprendizajes se construyen a través de los procesos mentales que se generan a partir de las informaciones y experiencias que los sujetos reciben e intercambian en el contexto personal y profesional en el que se desenvuelven o mediante el descubrimiento personal a partir de los conocimientos y reflexiones obtenidas por procedimientos diversos.” (De Miguel, 2012a:11) Y la referencia a: (De Miguel, 2012b).

aprender⁴. Y partir de las experiencias realizadas, con la utilización de la metodología de ABP los estudiantes desarrollan “una mayor comprensión de los problemas jurídicos que con el anterior método tradicional de enseñanza.” (Hall y Kerrigan, 2011:29; Grimes 2014). En la actualidad, centrarse exclusivamente en el método del caso, como se hace en algunas universidades anglosajonas, tiene las mismas limitaciones que la metodología que utiliza clases magistrales porque solo presta atención a los “contenidos del curso, la memorización de los casos y el cumplimiento de los requisitos de evaluación relacionados.” (Grimes, 2014:39)

En tercer lugar, debe concebirse la formación como un proceso inacabado o, si se quiere permanente: Esto implica tener clara una concepción de su conjunto, como un proceso que debiera tener coherencia, desde la fase inicial hasta el desempeño. De esta manera, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, la formación de los juristas se entendería como un continuo entre la formación de grado, postgrado, inicio y desarrollo de la profesión⁵. Además de tratar de conciliar esta coherencia entre las distintas etapas, parece necesaria una preocupación por la formación continua como “forma de enseñanza y aprendizaje dirigida hacia las personas después del proceso de formación inicial con el fin de que puedan mejorar sus competencias personales y cualificaciones profesionales de forma permanente.” (De Miguel, 2012a:6) Además, la formación jurídica tiene sentido si se produce un continuo entre los estudiantes de Derecho como futuros juristas y los profesionales del Derecho. La educación jurídica clínica se basa y puede ayudar a proporcionar esa continuidad en la formación jurídica. Y tiene todo su sentido en la conexión que se debe realizar entre la enseñanza del Derecho (sustantivo), la práctica del mismo y la formación jurídica continua para los profesionales del Derecho⁶. (Boersig et al 2002:52)

En cuarto lugar, los programas clínicos que incorporan variedad de metodologías, además de mejorar e incrementar la relación entre los profesores y estudiantes, ofrecen oportunidades para apoyar las relaciones de cooperación con otros estudiantes. Frente a un esquema de competición con otros estudiantes por las calificaciones o trabajos... se facilita el trabajo colaborativo en busca del mejor interés de sus clientes, las comunidades o las organizaciones para las que trabajan. (Wortham et al, 2012: 144-145)

La última característica metodológica tiene que ver con la evaluación formativa. La educación clínica favorece la responsabilidad en el aprendizaje, la reflexión sobre lo que se aprende y la retroalimentación por parte del supervisor o de otros estudiantes⁷. Es necesario poner el énfasis en que parte de la estrategia de aprendizaje descansa en el

⁴ “La investigación acredita que los alumnos no sólo tienen diferentes estilos cognitivos que determinan su enfoque de aprendizaje sino también utilizan estrategias diferentes a la hora de abordar y tratar la información que constituye el soporte de los procesos didácticos. Procede, por tanto, planificar los procesos de enseñanza utilizando diversas metodologías, con el fin de ofrecer más oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.” (De Miguel, 2012b:10).

⁵ Véase el informe LETR, como una propuesta reciente que propone elementos de coherencia en el proceso formativo de los juristas (Webb et al, 2013b).

⁶ Se señala en el espíritu del informe MacCrate “...el desarrollo de las habilidades y los valores de juristas competentes y responsables se produce en un continuo que se inicia antes de la facultad de Derecho, llega a su etapa más formativa e intensiva durante la experiencia en la facultad de Derecho, y continúa durante toda la carrera profesional de un abogado.” (MacCrate, 1994:89).

⁷ “El progreso en el aprendizaje depende de retroalimentación que reciba el sujeto. El procedimiento a utilizar para reforzar y orientar la actividad en la dirección adecuada es la retroalimentación. Cuando esta no existe, o no se hace de forma correcta, es lógico que existan más incertidumbres sobre la forma de proceder ante una tarea y los resultados de la misma.” (De Miguel, 2012b:10).

elemento de la responsabilidad. El estudiante aprende al sentirse responsable⁸. Y esto se apoya en la delegación por parte del supervisor (ya sea un profesor o un profesional) de una “parte” de su responsabilidad en el trabajo de un cliente con la finalidad de que el estudiante aprenda. Y el aprendizaje tiene lugar porque los estudiantes reconocen que su comportamiento, al tratar de resolver un problema, influirá en el bienestar de otras personas.(Giddings, 2008:7,17) Para la retroalimentación y el aprendizaje reflexivo se utilizan, por ejemplo, diarios reflexivos o reuniones periódicas de auto-evaluación (Wortham et al, 2012:145). De esta manera nos encontramos en un proceso en el cual el estudiante aprende de la evaluación y no obtiene solo una calificación. (Grimes, 2014:54). Este proceso de reflexión profundo que permite adoptar una postura responsable, activa y autónoma sobre el aprendizaje, ya sea con corrección externa o auto-evaluación, permite cerrar el círculo del aprendizaje de manera “formativa”.

¿Qué se aprende? La adopción de un enfoque basado en el aprendizaje de habilidades y destrezas.

¿Qué es lo que se requiere de los estudiantes al terminar su carrera? Como ya hemos visto no solo proporcionar todos los elementos formativos que doten a un sujeto de autonomía para enfrentarse bien formado al mercado laboral, o la certificación de un título que le cualifique para ello, sino formar juristas preparados y competentes, profesionales valiosos y que sean buenos ciudadanos.

El aprendizaje clínico también involucra activamente a los estudiantes en los contenidos de 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. 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...

Sin embargo, el enfoque formativo tradicional no ha desarrollado tampoco lo que se podrían denominar las bases conceptuales de estas destrezas prácticas, como por ejemplo, los métodos de análisis crítico, la planificación y la toma de decisiones que son modos de razonamiento propios de los juristas. (Giddings, 2008: 17-18)

En este ámbito hay que incluir la conducta, ética y responsabilidad profesional de los juristas que tradicionalmente también se ha excluido de la enseñanza en las facultades, en contraste a otros ámbitos profesionales. La tendencia que se está produciendo en la formación jurídica es a incluir, además del conocimiento y las habilidades jurídicas, la educación desde los primeros años de las actitudes y los valores que debe tener un jurista. Esto es, la ética jurídica y los valores de la profesión. (Wortham, 2000; Giddings, 2001; Boersig et al., 2002:54; Duncan y Kay, 2013; Webb et al, 2013b, García Pascual, 2013)

⁸“La actividad del sujeto depende de la motivación. Todos tenemos experiencia de que nuestro compromiso con una actividad es mayor en la medida que nos interesa personalmente (motivación intrínseca) o existan estímulos externos que valoren su interés y utilidad. La motivación constituye un elemento clave ya que determina el esfuerzo que un sujeto dedicará a la ejecución de tareas.” (De Miguel, 2012b:10).

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. En etapas posteriores de la formación, ya sea en el postgrado, la formación pre-profesional o en durante la formación continua se pueden incidir en otros aspectos relacionados con la ética profesional. Pero no se puede esperar a este momento para comenzar a formar a un jurista.

¿Para qué? La función social de la actividad universitaria y el acceso a la justicia como un elemento esencial de la garantía del resto de derechos.

En otros países la educación jurídica clínica ha afectado no solo a los objetivos que tiene la propia formación jurídica sino que ha sido un elemento de transformación social: “la idea de que la responsabilidad profesional incluye la tarea de ayudar a mejorar el acceso a la justicia.” (Giddings y Lyman, 2013) Esto es así porque además del aspecto formativo se desarrolla el social que sirve para ayudar a mejorar la vida de otras personas y ver las relaciones de trabajo con comunidades de gente más amplia y diversa (Boersig et al 2002:64; Wortham et al, 2012: 144)

Esto podemos entenderlo de dos formas. La primera, desde la perspectiva que nos permite desarrollar cuál es la función social que deben tener las facultades de Derecho en la sociedad. La segunda, en la que se vincula el valor y la finalidad de las profesiones jurídicas dentro de la comunidad y el sistema jurídico facilitando y colaborando en el acceso a la justicia como llave para la garantía de la eficacia del resto de derechos fundamentales.

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 formar a los estudiantes en la reflexión para actuar frente a las injusticias en la sociedad en la que se encuentran. (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).

No se trata solo de que las clínicas recuperen la ética jurídica y los valores profesionales en la formación jurídica, sino que con el enfoque clínico se trataría de “reorganizar las prioridades de los estudiantes de Derecho en favor de una abogacía del interés público” que incluye también el trabajo pro bono.(Evans 2001 citado por Giddings, 2008:12) En este sentido, la clínica actúa como un elemento de equilibrio de los planes de estudios excesivamente centrados en las demandas del mercado.

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 colaborar en garantizar la universalidad en el acceso a la justicia, como un derecho. (Blázquez y García Añón, 2013)

¿Cómo se pueden incorporar las clínicas jurídicas al proceso de enseñanza del Derecho?

Es cierto que la institucionalización de la enseñanza jurídica clínica no es necesaria para que ésta pueda desarrollarse. De hecho, en la mayoría de los países no forma parte de manera obligatoria de los planes de estudios o los profesores no tienen un reconocimiento académico diferente del de las materias o departamentos a las que se encuentran asignados. Sin embargo, aún no siendo indispensable que las clínicas jurídicas existan institucionalmente, su formalización puede implicar un avance dentro de la estructura formativa por su valor pedagógico y social.

La incorporación de la educación clínica puede realizarse en el proceso formativo jurídico integrándose en él o a través de programas complementarios u optativos, pero no se diseñan como parte integral de la formación en una Facultad de Derecho. Puede incorporarse como una actividad extracurricular, como un curso optativo “en lugar de un vehículo fundamental para suministrar conocimientos y habilidades.” (Hall y Kerrigan, 2011:27) La formación clínica debería ser central e integrarse en la formación jurídica. (Giddings, 2010:261 y ss): “la efectiva integración y la secuenciación de actividades clínicas dentro del plan de estudios puede fomentar la eficacia a largo plazo de los programas clínicos.”(262) En el mismo sentido (Hall y Kerrigan, 2011:27)

La formación experiencial con clientes reales debe incorporarse desde la estructura formativa del grado integrándose con la docencia del Derecho sustantivo de manera que se consiga que los estudiantes no solo conozcan los principios y los contenidos jurídicos, sino que sepan cómo aplicarlos. El informe MacCrate recomendaba a las facultades de Derecho como las instituciones que podría proporcionar los ingredientes esenciales de una educación jurídica, teniendo en cuenta que la formación jurídica debe entenderse como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. En concreto, porque además de introducir las habilidades prácticas, son las que acentúan aspectos como el análisis jurídico y la investigación jurídica, y además son capaces de enseñar una amplitud de destrezas, incluyendo la formación en los valores de la profesión. (Boersig et al 2002:60) La metodología clínica no es la única solución, pero ayuda a entender la respuesta que se le debe dar a la formación jurídica en la actualidad, de la que debería formar parte, y plantea una reflexión profunda sobre el aprendizaje de los estudiantes a partir de la experiencia, el valor del establecimiento de claros objetivos de aprendizaje y el establecimiento de métodos de aprendizaje variados. Además la sostenibilidad de las clínicas tiene sentido dentro de un programa integrado y secuenciado. (Giddings, 2010:266-267)

La institucionalización e integración de la educación jurídica clínica en las facultades de Derecho se puede realizar de varias formas⁹. Las que se desarrollan a continuación se presentan como estrategias de trabajo complementarias. Podemos realizar la distinción desde el punto de vista metodológico y desde la perspectiva de la estructura del plan de estudios.

Desde el punto de vista metodológico

No existe un patrón ni un modelo único. La evolución de la tipología es variada en los distintas regiones del mundo (véase Bloch, 2013). Para clarificar esta exposición, se pueden proponer dos formas, que resultan complementarias: a través de un entorno realista o un entorno real.

A través de un entorno realista: con la integración de actividades de simulación o de aprendizaje basado en problemas

Se trata de utilizar el mayor realismo posible en situaciones en las que se actúa como lo haría un abogado, aunque el escenario ha sido diseñado por parte de los profesores en función de los resultados de aprendizaje esperados en las distintas asignaturas. La finalidad de estas actividades en el contexto diseñado por el programa es que ayudan a los estudiantes a comprender el Derecho y el sistema jurídico a un nivel adecuado a su capacidad y motivaciones de ese momento. Forman parte de una variedad de actividades y metodologías que se utilizan para impartir los conocimientos y habilidades básicas. Se utilizan métodos basados en problemas como sustitutos del estudio de un caso. En lugar de presentar el material con la lectura y la discusión de sentencias recurridas, el profesor asigna a los estudiantes problemas jurídicos de distinta complejidad. (Giddings y Lyman, 2013, capt. 20)

Por ejemplo, en la mayoría de las Universidades del Reino Unido se sigue esta metodología. Este es el sistema que se ha desarrollado principalmente en la Universidad de Northumbria. Desde un punto de vista estructural, implica que se garantice obligatoriamente un mínimo de actividades clínicas o con contenido experiencial dentro de algunas asignaturas básicas. Por ejemplo, en cuatro asignaturas de primer año: contratos, derecho de propiedad, el sistema jurídico inglés y de la Unión Europea; y Delitos, litigación y pruebas. Esto supone que cada asignatura tiene la responsabilidad de la "Secuencia de actividades clínicas" durante cuatro semanas. De esta manera, los estudiantes realizan actividades clínicas durante cuatro meses al año expuestos a una variedad de aspectos sustantivos del Derecho.

Las actividades que se realizan son simulaciones (*mock trial*), role playing, análisis de casos, escritos de acusación y pruebas, la metodología de aprendizaje basado en problemas, debates (*moot court*)¹⁰ (Hall y Kerrigan, 2011:31 y ss). Hay otros ejemplos con derecho del trabajo en CUNY, o sobre derecho de familia en la University of Pennsylvania Law School (Hall y Kerrigan, 2011:33). También puede verse en el desarrollo de las clínicas

⁹ Puede verse una amplia lista de referencias en Giddings, 2010:265, n.8; 2013.

¹⁰ La metodología de simulaciones de juicios puede ser de dos maneras: Moot Court y Mock Trial. Los Mock Trial simulan juicios en tribunales inferiores en los que los estudiantes interpretan los distintos papeles del caso: presentan pruebas, participan como testigos y realizan interrogatorios. No suelen redactar documentos. Mientras que los Moot Court son simulaciones de juicios y vistas de apelación en tribunales superiores o casos de arbitraje, en los que lo importante es centrarse en la aplicación del Derecho a un conjunto de supuestos ficticios. En los Moot Court se desarrollan destrezas relacionadas con la expresión y argumentación oral y escrita.

en Polonia (Berbec-Rostas et al, 2013 capt.4).

Sobre las características y ventajas de las simulaciones puede consultarse (Duncan y Kay, 2013, capt. 12) Sobre la utilización del aprendizaje basado en problemas y las experiencias en nuestro ámbito pueden consultarse los trabajos de Font Ribas (2004, 2009, 2012, 2013). La vinculación entre esta metodología y las clínicas en Grimes (2014).

En un entorno real: con la integración de experiencias jurídicas reales.

Se trata de la utilización de la metodología clínica en sentido estricto en la que los estudiantes trabajan como si fuesen abogados y se responsabilizan de casos reales y dan respuesta a clientes reales. En este caso, los estudiantes atienden una oficina que recibe los casos, ya sea en la propia universidad o en la institución pública o privada con la que existe colaboración. La formación que realizan cuenta con la supervisión de profesores y/o profesionales del Derecho. Las *Externship* o *field placement* son las prácticas que los estudiantes realizan en empresas o instituciones fuera de la Universidad, tal y como se realiza el *practicum* en España. Las *internship* son las prácticas integradas que se hacen en la propia facultad.

El Derecho en la realidad no funciona de forma previsible como los casos diseñados por un profesor. Los problemas reales no tienen una solución correcta y resultan complejos o impredecibles. Al trabajar con casos reales, los estudiantes pueden explorar que hay más allá del sistema jurídico. Los estudiantes, en general, responden positivamente ante una experiencia real. La realidad genera una motivación que no es posible crear con un escenario artificial. Además la pasión se fomenta cuando se concreta en un interés particular relacionado con situaciones o clientes en situación de desventaja que no han obtenido respuesta del sistema institucionalizado de justicia. (Hall y Kerrigan, 2011:33-34)

Desde el punto de vista estructural

Existen diversas formas de integración de las clínicas en la estructura del plan de estudios. Vamos a examinar, de manera no exhaustiva, algunas de ellas:

1. Hall y Kerrigan proponen cuatro niveles de experiencia que puede coincidir con los cuatro años de estudio en la Universidad de los estudiantes que realizan las etapas académicas y profesionales de la formación jurídica para la profesión de abogado en Inglaterra y Gales. Serviría tanto para los que van a desarrollar la carrera profesional como para los que no¹¹. (Hall y Kerrigan, 2011:35 y ss)
 - *Primer nivel. La experiencia observacional:* En la primera etapa, los estudiantes deberían observar la práctica del Derecho sin tener ninguna responsabilidad en la realización de tareas. Esto les permite realizar

¹¹ Sin embargo, desde mi punto de vista puede considerarse como una propuesta de mínimos que debe completarse con otras. Los estudiantes adquieren gran parte del conocimiento sobre experiencias previas que van revisando continuamente en la medida que se exponen a otras nuevas. De hecho, el énfasis de esta propuesta se basa en la gradación de la exposición a la responsabilidad que vaya a adquirir el estudiante. Sin embargo, aunque esto tiene un componente subjetivo dependiendo de cada estudiante, resulta relevante el trabajo del profesor/supervisor para canalizar este grado de responsabilidad dependiendo de las oportunidades de aprendizaje a las que se expongan. Aunque si bien es cierto, estos niveles ideales de incorporación pueden suponer unos primeros pasos para modificar de manera institucionalizada las dinámicas existentes en las facultades de Derecho que, en general, se muestran reacias al cambio. Es una manera de integrar transversalmente profesores y áreas de conocimiento en una tarea de reforma integral que sería imposible de otra forma.

conexiones con las discusiones que tienen en la clase y empezar a entender el contexto dentro del que las normas operan. Por ejemplo, el primer año es obligatorio visitar los tribunales para observar las vistas durante todo un día y después hacer un comentario reflexivo sobre su experiencia. Al igual que en otras universidades españolas, este tipo de experiencias se introdujo como una actividad obligatoria de primer curso en los cursos piloto de ADE-Derecho en la Universitat de València, desde el curso 2005-2006. (Añón y García Añón, 2006; Dasí et al 2007a y 2007b) Posteriormente al implantarse la reforma de grados se incorporó como una actividad obligatoria gestionada por la asignatura de “Habilidades jurídicas fundamentales”. (Altés, 2013).

- *Segundo nivel. Participación colectiva:* Los alumnos pueden participar en actividades que tienen consecuencias reales y un cierto grado de responsabilidad, aunque de forma colectiva para disminuir la presión individual. Un método ideal es el *Streetlaw*. Los estudiantes pueden planificar, preparar e impartir una presentación a partir de un informe acordado con una organización o un grupo de la comunidad. De esta manera se favorece la “alfabetización” jurídica al tiempo que los estudiantes se forman en ese aspecto del Derecho.
 - *Tercer nivel. Participación individual:* Los estudiantes se pueden implicar en un caso sin tener necesariamente una completa responsabilidad del mismo. Pueden, por ejemplo, entrevistarse con clientes reales, recopilar toda la información y dar los primeros pasos antes de pasar el caso a los estudiantes de la clínica. Esto es lo que hacen los estudiantes de tercer año en la *Student Law Office Programme de Northumbria*. Pueden continuar trabajando en el caso en pequeños grupos identificando los objetivos de la investigación y los aspectos jurídicos del caso. Y después les pasan el *dossier* a los estudiantes de cuarto año. (Hall y Kerrigan, 2011:36)
 - *Cuarto nivel. Responsabilidad profesional personal:* Los estudiantes, aunque en el futuro no vayan a ejercer de abogados, participan en los cursos de clínica o en los programas de prácticas realizando las mismas funciones que haría un profesional bajo la supervisión de un profesor o un abogado. (Hall y Kerrigan, 2011:37)
2. En algunos casos, hay propuestas que implican un incremento de la presencia de las metodologías experienciales y prácticas, incluidas las clínicas, para que se integren a lo largo del plan de estudios, aunque sin especificar cómo¹².
 3. Otros prefieren, en una primera fase, utilizar las experiencias clínicas como complemento de las asignaturas tradicionales para que los estudiantes adquieran destrezas adicionales y mejoren su comprensión del Derecho en la práctica. Con ello se consigue presentar al alumno un modelo de lo que podría ser su futura

¹² “Our proposed curricular and pedagogical model calls for law schools to require twenty-one credits of practice-based, experiential coursework, including five credits of clinic or externship courses, integrated throughout the curriculum or roughly 25 percent of the eighty-three required credits for graduation from an ABA-accredited law school. We believe this proposal provides a minimum threshold to ensure the preparation of competent, ethical law graduates, ready to become professionals, equipped with the three necessary Carnegie apprenticeships of knowledge/understanding, practice expertise, and professional identity/judgment. This proposal brings legal education closer in line with, although still below, the experiential and clinical educational requirements of other professions.” (Tokarz et al, 2013: 56-57)

profesión. Por ejemplo, el programa “Law, Lawyers, and Society” de la University of New South Wales (UNSW). (Giddings, 2010:267-268)

En el caso de Polonia, la incorporación en el plan de estudios como una asignatura específica fue la apuesta generalizada para la extensión de la enseñanza clínica a partir de finales de la década de los noventa. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Varsovia con una asignatura optativa de 6 ECTS. (FUPP, 2005, 14 y ss)

4. Habilidades y destreza jurídicas. Una manera de introducir la formación clínica en las facultades de Derecho ha sido a través de asignaturas o actividades relacionadas con las habilidades y destrezas jurídicas. La Facultad de Derecho de la Universidad de Griffith, en Australia, a partir de 2004 ha adoptado un modelo en el que aplica la perspectiva clínica a lo largo de todo el itinerario curricular. Ha desarrollado un conjunto de seis “asignaturas verticales” (“Legal Skills Vertical Subject”), tres de las cuales —Habilidades Jurídicas Fundamentales, Deontología y Trabajo en Grupo y Liderazgo— estaban basadas en la perspectiva aportada por la enseñanza clínica.” (Giddings, 2010: 286 y ss.; Giddings y Lyman, 2013, capt. 20)

En el caso de España, desde el año 2008 hasta la actualidad, tímidamente se han introducido en algunos planes de estudios aprobados con las exigencias del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Pero no podemos decir que se trate de una generalización, sino más bien de una tendencia (véase a título ejemplo, García Añón y otros, 2008; Altés 2013), a diferencia del amplio desarrollo en otros países (Por ejemplo, Finch y Fafinski, 2011; Webb y otros, 2013a). Además también se han incorporado en otras experiencias docentes vinculadas a las educación jurídica clínica.

5. En otros casos, se ha considerado la metodología clínica como un método adecuado para enseñar deontología profesional de manera que se recree la toma de decisiones éticas en su contexto. (Giddings y Lyman, 2013 capt. 20; Duncan y Kay, 2013, capt. 12)¹³ Desde 1994, la facultad de Derecho de la Universidad de La Trobe ha incluido un apartado de clínica en la materia de deontología que se requiere para la admisión a la práctica jurídica. Además del trabajo en la clínica con clientes reales se realizan una serie de seminarios que dan la oportunidad de reflexionar sobre si los deberes y la ética profesional son relevantes para la práctica jurídica diaria. (Giddings, 2008:13)
6. En el diseño de programas clínicos que preparen a los estudiantes para su entrada en la profesión jurídica. En este sentido, se puede señalar la conexión entre el adiestramiento/ capacitación para la práctica jurídica (*Practical Legal Training*) y la formación jurídica clínica (*Clinical Legal Education*). La primera que se centra en el desarrollo de ejercicios de simulación en el entorno de una clase. Ya sea a través de una metodología de ABP o el ejercicio de *Mock Trials*. Esta formación experiencial o vivencial no utiliza casos reales, aunque sí realistas. El adiestramiento en la práctica jurídica puede realizarse durante la enseñanza del grado o postgrado, y antes o durante el contacto con casos reales. Se utilizan simulaciones que tratan de reproducir la experiencia real entre un cliente y un abogado. La formación jurídica clínica se centra en la experiencia con clientes y

¹³ En la clínica de la Universitat de València hemos realizado experiencias en este sentido. También en asignaturas de las titulaciones de Criminología y el título propio de Ciencias de la Seguridad.

problemas reales para formar a los estudiantes tanto en las habilidades prácticas del Derecho como en su contenido.

La combinación de ambos sistemas proporciona una formación excepcional que no podría lograrse con los ejercicios de simulación aunque estuviesen bien contruidos. Los objetivos son similares, se trata de crear una sinergia entre el trabajo con un cliente real y la enseñanza del Derecho. En el caso de la capacitación para la práctica jurídica se trata de aprender a cómo resolver los problemas jurídicos de los clientes y cómo adoptar actitudes que fomenten la profesionalidad. (Boersig et al 2002:56; Hall y Kerrigan, 2011:29)

Un ejemplo lo muestra la experiencia de la facultad de Derecho de la Universidad de Newcastle que fue la primera en introducirlo en Australia. Para la admisión en la práctica jurídica se diseñó de manera integrada el plan de estudios de grado y postgrado. En el de grado se introdujo el enfoque clínico a través de simulaciones y la formación en habilidades y destrezas, una preparación similar a la formación jurídica práctica (*practical legal training*, PLT). Esta formación redundaba en una mejor preparación de los estudiantes de postgrado que participan en la clínica jurídica. (Giddings 2008, 21-22)

7. Por último, en algunos casos, las facultades de Derecho han reconocido la especial idoneidad de los métodos experienciales o clínicos en todo el plan de estudios, tanto en la enseñanza del grado como en máster. Este es el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de York en el Reino Unido. Los alumnos estudian toda la carrera en grupos de trabajo, como si se tratara de despachos de abogados, y se combinan las simulaciones con la metodología de aprendizaje basado en problemas y el trabajo de casos con clientes reales. (Grimes, 2014:55 y ss)

Algunas propuestas para el escenario formativo de España

Existen varias formas de introducir la educación jurídica clínica en los estudios de grado. Desde el punto de vista de la dificultad normativa y de su generalización, se podría introducir dentro del plan de estudios en cada Universidad, o a través de normas o principios generales, como exigencias mínimas o estímulos de calidad. Como se ha señalado, la integración en los planes de estudios puede favorecer también su sostenibilidad. El mismo esquema se podría reproducir en los estudios de máster, teniendo en cuenta que aquí, en este momento, la regulación de los contenidos en el caso del acceso a la profesión es más estricta e implica a otros actores: Ministerios de Educación y Justicia y colegios profesionales.

Como parte del programa formativo de una Universidad. Esto se puede realizar de diversas formas, modificando o no el plan de estudios.

1. En la actualidad, y sin necesidad de modificar los planes de estudios se puede incorporar el programa de clínicas jurídicas en las prácticas curriculares tanto de grado como de máster. También en las prácticas extracurriculares o en otras asignaturas ya existentes, como el "Trabajo fin de grado".
 - En las prácticas curriculares (*practicum*). En esto ha sido pionera la Universitat de Barcelona. También sigue este sistema la Universitat de

Valencia. Hay un número de plazas asignadas a una actividad que se realiza fuera de la Universidad o en la propia facultad con supervisión de profesores y profesionales (Madrid, 2008, 1010; Bonet, 2009)¹⁴. En la Universidad de Barcelona, la clínica “Dret al dret” forma parte de la comisión de prácticas que asigna todos los tipos de prácticas existentes: licenciatura, a extinguir, grado y másteres oficiales, incluyendo el futuro máster oficial de acceso a la profesión de abogado e incluso no curriculares. En este sentido, no solo resulta interesante explorar el desarrollo actual de las clínicas en los *practicum* de los grados, sino también en el postgrado lo que permitiría un sistema de gestión de las prácticas externas con un mayor calidad en el aprendizaje y la formación de los futuros abogados y procuradores. (Ponce, 2011:13)

- El Máster de acceso a las profesiones jurídicas

Ya se ha señalado como el componente clínico puede servir para introducir el valor del aprendizaje experiencial en el postgrado como un elemento esencial del acceso a las profesiones jurídicas. De hecho, como ocurre en otros países, es aquí donde tiene todo el sentido diseñar un plan de estudios que integre un enfoque clínico como los descritos anteriormente. El lugar idóneo para implantar la educación clínica es el Máster de la Abogacía¹⁵, a pesar de las dificultades con que se ha gestado (Verdera y Palao, 2014), y con independencia de que el actual sistema parece diseñado para algo distinto a lo que es su objetivo: un curso de postgrado con prácticas profesionalizantes previo a su ingreso en la profesión con una prueba que valide esta competencia. Sin embargo, tras las sucesivas reformas se ha convertido en un curso preparatorio de un examen tipo test que le ha hecho perder el valor con el que se estableció.

- Incorporando los créditos del Trabajo Fin Grado y su realización con un enfoque clínico.

Este es el caso de la Universitat de Barcelona. En el caso de la Universitat de València se comenzó el curso pasado, aunque sin demasiado éxito.

- A través de otras asignaturas.

Por ejemplo, en la Universidad Carlos III se inició en 2004-2005 un curso de *Street Law* dentro de la asignatura optativa Derechos Fundamentales, de la antigua licenciatura en Derecho, que se realizaba junto con los estudiantes de grado de Derechos Fundamentales y los estudiantes del Máster y el Doctorado en Derechos Humanos. (Blázquez, 2013)

2. Incorporándola en asignaturas específicas

En la actualidad esto resulta más complejo en el grado, debido a que las áreas de conocimiento ceden con dificultad su carga de créditos en el plan de estudios y son reacias a cualquier reforma. Aunque, sin embargo, la enseñanza clínica

¹⁴ Se pueden consultar su programas en la web: la clínica “Dret al Dret” de la Universitat de Barcelona (www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/) y a Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Universitat de València (www.uv.es/clinica).

¹⁵ Puede que esto requiere alguna modificación de la normativa. Por ejemplo, el artículo 15 del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30-10-2006, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, de manera que se permita sin ningún género de dudas las prácticas en la propia clínica de la Facultad.

permite la incorporación de todas las áreas. En la Universitat de València se incluyó en el curso 2006-2007 en la anterior Licenciatura en Derecho como una asignatura de libre elección de 5 ECTS que se ha impartido hasta el curso 2013-2014.

Pero resulta más sencillo incorporarla a través de asignaturas en estudios de máster. Por ejemplo, este es el caso en el Máster en Derecho Medioambiental de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona a través de la asignatura obligatoria de Clínica de Derecho Medioambiental (<http://www.cedat.cat>). (Borrás et al, 2010; Blázquez, 2013) Se oferta también una asignatura clínica obligatoria en el programa de Postgrado Oficial en derechos humanos de la Universidad Carlos III de Madrid (Blázquez 2013). En el Máster en Derechos Humanos, Democracia y Justicia internacional (<http://idh.uv.es/master/>) existe una asignatura denominada “Clínica Jurídica” de 10 créditos que forma parte de las distintas opciones de especialización.

A través de exigencias generales en los grados de todas las Universidades.

Esto puede realizarse de dos formas. Estableciendo unos requisitos generales de que deben cumplir todos los planes de estudios o, en su caso, favoreciendo su cumplimiento como una medida promocional de la calidad del plan.

Por una parte, con la inclusión de directrices en los planes estudio que serían exigencias mínimas que deberían cumplir de forma obligatoria todos los grados. Se trataría de algo similar a lo que estableció en su momento el RD 1424/1990¹⁶ al amparo del RD 1497/1987 de *directrices generales comunes*, de manera que se garantizaba “la necesaria coherencia y homogeneidad del modelo académico universitario”. Sin embargo, este planteamiento no rige en la actualidad derivándose a un organismo autónomo el informe de verificación de los títulos oficiales de grado y máster en un sistema que tiene en cuenta también otros elementos.

Una segunda posibilidad, implicaría el establecimiento de estándares de calidad o como requisito para que el reconocimiento del grado de esa Universidad pueda permitir el ingreso en un Colegio profesional. Por ejemplo, en Estados Unidos las facultades de Derecho que deseen recibir la acreditación de la *American Bar Association* deben tener un componente clínico integrado en el programa de enseñanza. Además, la titulación obtenida en una facultad de Derecho acreditada es un requisito previo para poder realizar los exámenes estatales de Abogado. (Giddings, Burridge, Gavigan, Klein, 2013; Grimes, 2014:43-44)

Bibliografía

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

Añón Roig, María José y García Añón, J.; “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

¹⁶ Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de licenciado en Derecho y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

- València”, *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, 15 y 16 de septiembre de 2005*, Coord. T. Franquet y M. Marquès i Banqué, Col.lecció Papers, Facultat de Ciències Jurídiques, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 2006.
- Amsterdam, A.G.; “Clinical Legal Education -A21st Century Perspective”, *Journal of Legal Education*, 34, 1984, pp.612-618
- Berbec-Rostas, M.; Gutnikov, A.; y Namyslowska-Gabrysiak; “Educación de clínicas jurídicas en el centro y este de Europa. Selección de casos prácticos”, en F. Bloch (ed.) *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, capt. 4.
- Blázquez Martín, Diego; “Apuntes acerca de la educación jurídica clínica”, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, nº3, invierno 2005/2006, 43-60. Disponible en: http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf
- Blázquez Martín, Diego; “The relative significance of legal tradition and Legal education reform”, en D. Ikawa y L. Wortham, *The New Law School. Reexamining goals, organization and methods for a changing world*, PILI/Jagiellonian University Press, Kraków, 2010, pp. 23-34
- 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, pp. 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, pp.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)
- Boersig, John; Marshall, James; Seaton, Georgia; “Teaching Law and Legal Practice in a Live Client Clinic”, *Newcastle Law Review*, 6 (2002), pp.51-68
- 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, 2009
- Borrás, S.; Casado, L., De la Varga, A.; Galiana, A.; Jaria, J.; Marqués, M.; Pallarés, A. Pigrau, A.; “The environmental Law Clinic: A New Experience in Legal Education in Spain”, en D. Ikawa y L. Wortham, *The New Law School. Reexamining goals, organization and methods for a changing world*, PILI/Jagiellonian University Press, Kraków, 2010, pp.65-71
- Dasí Coscollar, A.; García Añón, J.; Huguet Roig, A.; Juan Sánchez, R.; Montagud Mascarell, M.D.; Rollnert Liern, G. (2007) *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*; Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf>
- Dasí Coscollar, A.; García Añón, J.; Huguet Roig, A.; Juan Sánchez, R.; Montagud Mascarell,

- M.D.; Rollnert Liern, G.; “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, pp. 67-73
- De Miguel Díaz, Mario (Coord.); *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza editorial, 2006.
- De Miguel Díaz, Mario; “La formación continuada. Algunas propuestas de carácter metodológico”, *Revista de Educación y Derecho*, 5, 2012, pp.1-18 (2012a). Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/3084/3613>
- De Miguel Díaz, Mario; “Marco General para la renovación metodológica de los programas de formación en el contexto de la judicatura”, *Revista de Educación y Derecho*, 6, 2012 (2012b) (el texto proviene del Seminario sobre Metodología y Evaluación de la Enseñanza en la Función Judicial, (GI 10133-136). CGPJ; Barcelona, 2010). Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5133/6844>
- Duncan, N. y Kay, S.L.; “Abordando la competencia, la ética y la profesionalidad del abogado”, en F. Bloch (ed.) *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, capt. 12, pp. 283-298
- Evans, Adrian; “Efficacy Beyond Reasonable Doubt?”, *Law in Context*, 19, 2001, pp. 89-91
- Finch, E. y Fafinski, S., *Legal Skills*, Oxford University Press, Oxford, 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. Disponible en: <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. C. Vizcarro Guarch, Universidad de Castilla-La Mancha Servicio de Publicaciones, 2009, págs. 113-134
- Font Ribas, Antoni: “El aprendizaje basado en problemas en la formación judicial”, *Revista de Educación y Derecho*, “, nº6, 2012. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5131>
- 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, pp. 237-284.
- FUPP (The Legal Clinics Foundation), *The Legal Clinics. The idea, Organization, Methodology*, Warsaw 2005. Disponible en: http://www.fupp.org.pl/download/legal_clinic.pdf
- García Añón, J.; Correa Ballester, J.; Juan Sánchez, R.; Clemente Meoro, M.; Pérez Salom, R.; Añón Roig, M.J.; Solanes Corella, A.; Cervelló Donderis, V.; González Castilla, F.; Lalaguna Holzwarth, M.; “Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales”, *@Tic. Revista d’innovació educativa*, nº1, 2008; pp. 37-44. Disponible en: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44>

- García Añón, J.; “Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador?”, *Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico*, nº15, 2014, pp.12-33
- García Pascual, C. (coord.); *El buen jurista. Deontología del Derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013
- Giddings, J.; “Teaching the Ethics of Criminal Law and Practice”, *The Law Teacher*, 2001, Vol. 35(2), pp. 161-180
- Giddings, J., “Contemplating the future of clinical legal education”, *Griffith Law Review*, vol. 17, nº1, 2008, pp. 1-26
- Giddings, J., “Why No Clinic is an Island: The Merits and challenges of Integrating Clinical Insights Across the Law Curriculum”, *Washington University Journal of Law and Policy*, 2010, 34, pp. 261-289. Disponible en: <http://digitalcommons.law.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=wujlp>
- Giddings, J.; Burridge, R.; Gavigan, S.A.M. y Klein, C.; “La primera ola de educación jurídica clínica moderna. Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia”, en F. Bloch (ed.) *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, capt. 1
- Giddings, J. y Lyman, J.; “Conectando diferentes intereses. Las contribuciones de las clínicas a la enseñanza del Derecho”, en F. Bloch (ed.) *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, capt. 20
- Giddings, Jeff; *Promoting Justice Through Clinical Legal Education*, Melbourne, Justice Press, 2013. Disponible en: <http://justice-press.com/e-books/giddings/promoting-justice/index.htm>
- Grimes, R. ; “La educación jurídica clínica y el aprendizaje basado en problemas: ¿Una formación con enfoque integral que cumple su propósito?”, *Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico*, nº15, 2014, pp. 34-66
- Hall, Jonny y Kerrigan, Kevin; “Clinic and the wider law curriculum”, *International Journal of Clinical Legal Education*, nº16, 2011, pp. 25-37
- Ikawa D. y Wortham, L.; *The New Law School. Reexamining goals, organization and methods for a changing world*, PILI/Jagiellonian University Press, Kraków, 2010
- Joy, Peter; “Clinical Scholarship: Improving the Practice of Law”, *Clinical Law Review*, 1996, 2
- MacCrate, R.; “Preparing Lawyers to Participate Effectively in the Legal Profession”, *Journal of Legal Education*, 1994, 44, pp. 89-95
- 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. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3313245.pdf>

- 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.
- 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, pp. 79-96.
- Nicolson, Donald, "Education, Education, Education: Legal Moral and Clinical", *The Law Teacher*, 42, 2008, pp. 145-172.
- Ponce Solé, Juli; "Las Facultades de Derecho ante la entrada en vigor de la Ley 34/2006 sobre el acceso a los tribunales de las profesiones de abogado y procurador de los tribunales: el caso de la Universidad de Barcelona", *Revista de Educación y Derecho*, nº 4, 2011. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2199/2329>
- 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, pp. 191-209
- Schneider, E.M.; "Integration of professional skills into the Law School Curriculum: where we've been and where we're going", *New Mexico Law Review*, vol. 19, 1989, pp. 111-115
- Tokarz, Karen; Sedillo Lopez, Antoinette; Maisel, Peggy y Seibel, Robert F.; "Legal Education at a Crossroads: Innovation, Integration, and Pluralism Required!", *Washington University Journal of Law & Policy*, Vol.43, 2013, p.11-57
- Twining, W.; "What are Law Schools for?", *Northern Ireland Legal Quarterly*, vol. 46, nº 3-4, 1995, 291-303
- 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
- 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, pp. 217-236
- Wortham, Leah; "Teaching professional responsibility in Legal Clinics around the world", *Klinika*, 1, 2000, 195-217
- Wortham L. y Klein, C.; "Legal Clinics and University Mission," en FUPP (The Legal Clinics Foundation), *The Legal Clinics. The idea, Organization, Methodology*, Warsaw 2005
- Wortham, Leah; Klein Catherine; and Blaustone, Beryl: "Autonomy-Mastery-Purpose:

Structuring Clinical Courses to Enhance These Critical Educational Goals”, *International Journal of Clinical Legal Education* nº 18, 2012, pp. 105-148. Disponible en: <http://scholarship.law.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1098&context=scholar>

Artículo concluido el 3 de Julio de 2014

García Añón (2014). La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas. REDU – Revista de Docencia Universitaria. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 153-175.

Publicado en <http://www.red-u.net>

José García Añón

**Universitat de València
Institut de Drets Humans/Facultat de Dret**

Mail: garciaj@uv.es



Profesor Titular, acreditado Catedrático, de Filosofía del Derecho e investigador del Instituto Universitario de Derechos Humanos de la Universitat de València. (idh.uv.es) Es coordinador de la Clínica Internacional de Derechos Humanos en la Clínica Jurídica per la Justícia Social de la Universitat de València (www.uv.es/clinica). Imparte docencia en grado y postgrado de Teoría del Derecho, Filosofía del Derecho, Derechos Humanos, Metodología, Habilidades Jurídicas, Clínica Jurídica y Deontología jurídica. Las publicaciones y los temas de investigación que le interesan en la actualidad están relacionados con el acceso a la justicia, deontología jurídica, los derechos de los inmigrantes, discriminación racial y étnica, multiculturalismo y derechos humanos. Es miembro de consejos editoriales de diversas revistas. Es miembro del steering committee de la European Network for Clinical Legal Education (ENCLE) y del board of directors de la Global Alliance for Justice Education (GAJE).