

**LA CLÍNICA JURÍDICA AMBIENTAL: UNA EXPERIENCIA DE
APLICACIÓN DEL MÉTODO CLÍNICO EN EL ÁMBITO DEL DERECHO
AMBIENTAL**

AUTORES:

Dra. LUCÍA CASADO CASADO (lucia.casado@urv.cat)

Dr. JORDI JARIA MANZANO (jordi.jaria@urv.cat)

Dra. ANNA PALLARÈS SERRANO (anna.pallares@urv.cat)

Grupo de innovación docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Departament de Dret Públic

Avinguda de Catalunya , 35. CP 43002. Tarragona.

PALABRAS CLAVE: METODO CLÍNICO / MEDIO AMBIENTE / DERECHO

RESUMEN DE LA EXPERIENCIA

La Clínica Jurídica Ambiental se introduce en el Graduado Superior en Derecho Ambiental, título propio de la Universitat Rovira i Virgili, durante el curso académico 2005-2006, con la finalidad de incorporar la metodología de las clínicas jurídicas a dicha titulación en su proceso de conversión en master oficial. Con esta experiencia se persigue trasladar a las Facultades de Derecho la tradición de las Facultades de Medicina, en las que los estudiantes, como parte de su formación práctica, actúan sobre pacientes reales, bajo la supervisión de profesionales de la medicina. Esta idea básica ha sido considerada como un elemento formativo interesante para estudiantes avanzados en la medida que permite sacar partido de sus conocimientos previos y entrenarles en contextos de actuación reales de cara a mejorar su inserción profesional posterior.

En el caso que presentamos, los estudiantes forman pequeños grupos (entre 2 y 5 alumnos), con el fin de trabajar, durante el curso académico, sobre un caso real previamente suministrado por un cliente externo (administraciones públicas, fiscalía, ONG's, empresas, etc.). Los alumnos tienen un tutor interno, que es un profesor de la Facultad de Ciencias Jurídicas, y un tutor externo, que pertenece a la institución que ha suministrado el caso. El tutor interno evalúa de manera continua e individual el proceso de aprendizaje que sigue el alumno (60% de la calificación final), a través de la utilización de las posibilidades que incorpora el campus virtual de la URV (que funciona mediante la herramienta de campus *Moodle*) y de las tutorías presenciales. El tutor externo evalúa el resultado final (40 % de la calificación final), que deberá presentarse como trabajo de grupo al finalizar el curso académico, en forma de dictamen, informe, trabajo de investigación, etc., en función de la petición que haya realizado la correspondiente institución.

La intervención en casos reales permite al estudiante efectuar una primera toma de contacto con la práctica jurídica, realizar una aplicación práctica de los conocimientos teóricos previamente adquiridos y desarrollar un amplio número de competencias genéricas y específicas. Esto hace particularmente interesante la utilización de dicho método en estudiantes de cursos avanzados de la actual licenciatura de Derecho así como de los masters oficiales en esta disciplina, como es el caso de la experiencia que se presenta.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

I. Objetivos

I.1. Objetivo general: la experimentación de nuevas metodologías docentes mediante la introducción del método clínico en la troncalidad práctica de las enseñanzas jurídicas

La asignatura “Clínica Jurídica Ambiental”, que se ha impartido por primera vez en la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili durante el curso académico 2005-2006, nace de la iniciativa de un grupo de profesores del Departamento de Derecho Público de esta Universidad, preocupado por ensayar nuevas metodologías docentes en la enseñanza práctica del Derecho ambiental que permitiesen a los alumnos desarrollar un amplio número de competencias genéricas y específicas, así como facilitar su tránsito al ejercicio profesional, en diferentes vertientes.

El objetivo general que se perseguía con el diseño de la “Clínica Jurídica Ambiental” era introducir la metodología de las clínicas jurídicas en la troncalidad práctica de las enseñanzas jurídicas. Se trataba, en definitiva, de utilizar el método clínico como nueva metodología docente en la enseñanza práctica del Derecho, escogiéndose para ello un ámbito concreto —el del Derecho ambiental—, en el que todos los profesores implicados, miembros del Grup de Recerca Territori, ciutadania i sostenibilitat. Dret del medi ambient, immigració i govern local, gozaban de una larga trayectoria científica y profesional.

La aplicación del método clínico en la enseñanza del Derecho ya gozaba de un importante y exitoso precedente en la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili, impulsado por el Área de Derecho Penal del Departamento de Derecho Público: la asignatura extracurricular “*Dret i Presó*”, impartida desde el curso académico 2002-2003¹.

Partiendo de esta experiencia, los profesores de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Maria Marquès² y Antoni Pigrau, pensaron en ensayar de nuevo el método clínico, esta vez en el campo del Derecho ambiental, con la pretensión de mejorar el aprendizaje práctico de los alumnos. De este modo, se trasladaba de nuevo a una Facultad de Derecho la tradición de las Facultades de Medicina, en las que los estudiantes, como parte de su

¹ La innovación en el ámbito de la enseñanza del Derecho que suponía la introducción, por vez primera, del método clínico en una Facultad de Derecho de una Universidad española, así como la calidad del proceso de aprendizaje desarrollado, fue reconocido a los profesores del Área de Derecho Penal de la Universitat Rovira i Virgili, responsables de la asignatura “*Dret i Presó*”, con el primer premio del Consell Social de la Universitat Rovira i Virgili a la Calidad de la Docencia (2003), en su modalidad colectiva, y con la Distinción Jaume Vicens Vives a la Calidad Docente Universitaria de la Generalitat de Catalunya (2003). Sobre esta experiencia, *vid.* BAUCELLS i LLADÓS, J., MARQUÈS i BANQUÉ, M. i MORÁN MORA, C., “El método clínico: una experiencia en el ámbito penitenciario” (ponencia presentada al Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, Tarragona, 15 y 16 de septiembre de 2005), [artículo en línea] <http://www.ser.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/336-0.pdf>.

² La profesora Maria Marquès ya conocía de primera mano la aplicación del método clínico en el ámbito de las ciencias jurídicas, por su participación activa en la asignatura “*Dret i Presó*”, de manera que su experiencia ha sido determinante en la preparación de la “Clínica Jurídica Ambiental”. Por este motivo queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento.

formación práctica, actúan sobre pacientes reales, bajo la supervisión de profesionales de la medicina.

Con esta finalidad, se introduce la asignatura “Clínica Jurídica Ambiental” en el Graduado Superior en Derecho Ambiental, título propio de la Universitat Rovira i Virgili que en el próximo curso académico va a funcionar como uno de los masters oficiales reconocidos por la Generalitat de Catalunya. La experiencia se inicia en el curso académico 2005-2006, con la aprobación del nuevo plan de estudios del graduado en el que sustituye a “Foro jurídico”³. Se trata de una asignatura obligatoria en el plan de estudios que tiene un total de 10,5 créditos —todos ellos de carácter práctico, lo que supone un volumen de trabajo global del alumno de unas 250 horas—. Se imparte en el primer curso de esta titulación. Asimismo, pueden cursar esta asignatura los alumnos de la Licenciatura en Derecho matriculados de las asignaturas “Practicum I”, asignatura troncal de quinto curso, 4,5 créditos totales —todos ellos prácticos—, y/o “Practicum II”, troncal de quinto curso, 6 créditos totales —todos ellos prácticos, que hayan escogido el grupo correspondiente al itinerario de Derecho Ambiental⁴.

La utilización del método clínico en esta asignatura responde a la pretensión de incorporar una estrategia docente progresiva en las enseñanzas jurídicas que facilite la incorporación al mundo profesional. Tanto los alumnos del graduado superior en Derecho ambiental (futuro master oficial) como de Derecho, en las diferentes asignaturas impartidas por los profesores del Departamento de Derecho Público, tienen la ocasión de estudiar y trabajar casos prácticos y utilizar técnicas basadas en la simulación⁵. Asimismo, estos alumnos realizan prácticas externas en oficinas judiciales, despachos profesionales, consultoras ambientales, empresas, administraciones públicas, etc. (asignaturas “Prácticas I” y “Prácticas II”) que les permiten poner en práctica, bajo la supervisión de un tutor externo, los conocimientos y las competencias profesionales previamente adquiridos en la Universidad. Sin embargo, el cambio radical que supone pasar del estudio de casos y de la utilización de técnicas basadas en la simulación a las prácticas externas supone, en muchos casos, “*un salto en el proceso de aprendizaje del alumno que va en perjuicio de la optimización de sus resultados*”⁶. Desde la perspectiva

³ La asignatura “Foro Jurídico”, de carácter obligatorio, se cursaba en el primer curso del Graduado Superior en Derecho Ambiental (plan de estudios de 2002) y constaba de 10,5 créditos, todos ellos de carácter práctico.

⁴ La configuración actual del plan de estudios de la licenciatura en Derecho en la Universitat Rovira i Virgili de 2002 permite seguir dos itinerarios de especialización —en Derecho ambiental o en Derecho de la empresa y la contratación—. De este modo, los estudiantes de Derecho de la Universitat Rovira i Virgili tienen la oportunidad de incorporar al título de licenciado un diploma de especialización en una de las dos ramas propuestas. Para ello, es necesario que superen durante la licenciatura los 60 créditos correspondientes a las asignaturas que forman parte del primer módulo del graduado superior en Derecho ambiental o, a partir del curso que viene, del máster oficial en Derecho ambiental, que son, a su vez, ofrecidas como optativas en la licenciatura de Derecho. Aun cuando los alumnos no deseen seguir el itinerario de especialización alguno, las asignaturas obligatorias de “Practicum I” y “Practicum II” se ofrecen sólo en grupos alternativos de mañana y de tarde relacionados con los respectivos perfiles.

⁵ Por ejemplo, en la asignatura “Foro Jurídico”, sustituida por la “Clínica Jurídica Ambiental” en la reforma del plan de estudios de 2005, se partía del análisis de un caso. En ese marco, los estudiantes asumían diferentes roles y diseñaban la correspondiente estrategia de defensa de los intereses jurídicos que se les habían asignado, redactaban diferentes documentos jurídicos, etc.

⁶ Vid. BAUCCELLS i LLADÓS, J., MARQUÈS i BANQUÉ, M. i MORÁN MORA, C., “El método clínico...”, *cit.*, p. 7.

de una estrategia docente progresiva, la clínica jurídica se plantea como una fase intermedia entre el estudio de casos y la utilización de técnicas basadas en la simulación, de una parte, y la realización de las prácticas externas, de otra⁷.

El método clínico en el ámbito del Derecho (*Clinical Legal Education*, en la tradición anglosajona) consiste en el desarrollo de un aprendizaje de tipo práctico, con el uso de métodos interactivos⁸ conducentes a la adquisición, por parte de los estudiantes de Derecho, de las destrezas y habilidades propias de la profesión jurídica⁹. Entre ellas, se incluyen las capacidades de análisis legal y argumentación jurídica, de investigación, de comunicación, de asesoramiento legal, de redacción de documentos y escritos jurídicos, de organización y planificación, de resolución de problemas éticos, de compromiso con la calidad, etc. Se trata, en esencia, de un proceso de aprendizaje a partir de la experiencia práctica que otorga el hecho de trabajar con casos reales. Frente a la enseñanza del Derecho que tradicionalmente se ha llevado a cabo en las universidades españolas, basada fundamentalmente en la transmisión de conocimientos teóricos a los estudiantes, la utilización del método clínico como metodología de aprendizaje supone la transmisión de habilidades propias de la profesión jurídica a partir de la resolución de casos reales.

En la *Clinical Legal Education* los alumnos, bajo la supervisión de uno o varios profesores, trabajan sobre casos reales, planteados por un cliente real. Se trata de aprender a partir de la aplicación de los conocimientos previamente adquiridos, de la práctica y de la reflexión. Ante un caso suministrado por un cliente, los estudiantes deben diseñar una estrategia efectiva de actuación y de defensa de sus intereses y llegar finalmente a una solución al problema planteado, aplicando la teoría al caso concreto. Para ello, además de utilizar todos los conocimientos teóricos de que dispone deberá buscar todo tipo de fuentes de información que les puedan ser útiles para la resolución del caso. Además, realizará una entrevista con el cliente, de suma importancia, para conocer todas las circunstancias que envuelven la problemática jurídica planteada. Este proceso le permitirá desarrollar importantes competencias de la profesión jurídica (de comunicación, de investigación, de pensamiento crítico, de expresión oral y escrita...). Se trata de aprender haciendo más que de aprender escuchando una lección magistral (“*learning by doing, rather than by listening*”)¹⁰. Los estudiantes también aprenden a

⁷ Como destacan BAUCCELLS i LLADÓS, J., MARQUÈS i BANQUÉ, M. i MORÁN MORA, C., en “El método clínico...”, *cit.*, pp. 3ss., desde la perspectiva de la metodología docente, la adquisición de las competencias, habilidades y aptitudes profesionales en el ámbito jurídico que permitan la integración de los estudiantes en el mundo profesional aconseja el diseño de estrategias progresivas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el modelo de aprendizaje más eficaz sería el que, comenzando con el estudio de casos, continuase progresivamente con las técnicas basadas en la simulación, las clínicas jurídicas y, finalmente, con la realización de prácticas externas.

⁸ Existe una amplia variedad de métodos interactivos que pueden utilizarse en las clínicas jurídicas (estudio de casos, simulaciones, grupos de discusión, debates...). *Vid.*, para un amplio análisis de ellos, McQUOID-MASON, D., “Using your imagination to light up knowledge, skills and values for LLB students: clinical legal education and effective lessons”, [artículo en línea] <http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2006/papers/Keynote.html>.

⁹ HOVHANNISIAN, L., “Clinical Legal Education: A Practice-Oriented Methodology Developing in New Member States of the European Union” (ponencia presentada en el *Congreso Anual de la Asociación Europea de Facultades de Derecho (ELFA)*, Estrasburgo, febrero de 2004), [artículo en línea] <http://www.pili.org/resources/articles/ELFAfinI.doc>, p. 5.

¹⁰ HOVHANNISIAN, L., “Clinical Legal Education...”, *cit.*, p. 5.

comprender los problemas de la profesión, a afrontar cuestiones de ética profesional y a asumir su propia responsabilidad. Además, entran en contacto con otros estudiantes, con profesores y con profesionales del mundo jurídico (como jueces, fiscales o letrados), lo que revierte de modo favorable en su aprendizaje.

El papel del profesor en las clínicas jurídicas se centra en la tutorización y en la supervisión de todo el proceso de aprendizaje. Indudablemente, constituye una pieza fundamental en esta metodología, pero, en modo alguno, el profesor debe resolver el caso planteado. Es ésta una tarea que corresponde al alumno. El profesor debe orientar, asesorar y guiar al estudiante durante todo el proceso; observar sus actuaciones; supervisar el trabajo realizado; y evaluar el proceso de aprendizaje. En la medida en que en las clínicas jurídicas se trabaja con casos y clientes reales, este proceso de supervisión resulta fundamental, para asegurar una efectiva representación de los intereses del cliente¹¹. En cuanto a la evaluación, el profesor debe tener en cuenta el proceso de aprendizaje del alumno, esto es, cómo ha llegado el alumno a la resolución del caso y para ello deberá valorar tanto el esfuerzo invertido como el resultado obtenido. Se evalúan de este modo las aptitudes y competencias de aquel alumno, su iniciativa, su capacidad de reacción, la técnica de entrevista con el cliente, la estrategia seguida, la investigación realizada, la argumentación jurídica, su responsabilidad...

De la utilización del método clínico como metodología de aprendizaje se desprenden importantes beneficios tanto para los estudiantes, como las propias facultades y la sociedad¹². Desde la perspectiva de los estudiantes, supone una estimulante aproximación a la práctica del Derecho que, bajo la supervisión constante de tutores con experiencia, los prepara adecuadamente para la práctica profesional. Por otra parte, el alumno adquiere también un mayor grado de compromiso ético en su futura profesión y de responsabilidad por la calidad del trabajo resultante. Desde la perspectiva de las facultades de Derecho, juega un importante papel de estímulo que contribuye a motivar al personal docente y a comprometerlo con el programa formativo del centro. Por otra parte, las clínicas jurídicas también pueden tener una importante función social cuando se orientan a la resolución de casos planteados por clientes con pocos recursos económicos¹³.

Por lo demás, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, las clínicas jurídicas constituyen un método adecuado para asegurar la calidad y efectividad de la educación superior, plenamente compatible con los objetivos y el modelo docente que

¹¹ Vid. HOVHANNISIAN, L., “Clinical Legal Education...”, *cit.*, p. 6.

¹² Vid. REKOSH, E., “The possibilities for Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe” (ponencia presentada en *Dean’s Conference on Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe*, Budapest, 20-21 de marzo de 1998). [artículo en línea] http://www.pili.org/resources/cle/possibilities_for_clinical_legal_education_in_central_and_eastern_europe.htm, p. 7.

¹³ En su origen, las clínicas jurídicas nacen, además de con la finalidad de enseñar a los estudiantes las habilidades prácticas de la profesión jurídica mediante la representación de clientes reales en casos reales, bajo la supervisión de un tutor, con la de proveer servicios legales a los grupos más vulnerables de la sociedad. Para esta vinculación de las clínicas jurídicas con el compromiso social, *vid.* REKOSH, E., BUSCHKO, K. TERZIEVA, V. (ed.), *Clinical Legal Education: Forming the next generation of lawyers in pursuing the public interest: A handbook for legal professionals and activists*. New York, Columbia Law School, 2001.

se pretende impulsar¹⁴. Asimismo, pueden contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Permiten, además, el desarrollo de determinadas competencias de los estudiantes que les prepararán para la práctica profesional y que se suman a las ya adquiridas por medio del estudio de casos o de técnicas basadas en la simulación. Destacamos, en particular, el compromiso ético, la preocupación por la calidad, la capacidad de investigación, la capacidad de identificación y aplicación de todas las fuentes jurídicas relevantes para la resolución del caso, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, y la capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad¹⁵.

Las clínicas jurídicas constituyen, en consecuencia, “*la culminación de un proceso de aprendizaje orientado a la adquisición, no sólo de las competencias técnicas, sino también de las competencias metodológicas, participativas y personales que deben permitir al alumno la formación y la integración en el mercado laboral, en los términos y condiciones definidos en el contexto del proceso de Bolonia*”¹⁶.

1.2. Objetivos específicos

Mediante la experimentación del método clínico como nueva metodología docente en la asignatura “Clínica Jurídica Ambiental” se persiguen también un conjunto de objetivos específicos, encaminados a mejorar y potenciar la adquisición de las competencias, habilidades y aptitudes profesionales que permitan a los estudiantes una mejor integración en el mundo profesional. Destacamos, en particular, los siguientes:

- *La articulación de un sistema eficaz de tutorización del proceso de aprendizaje, basado en el uso de las TIC como apoyo a la docencia.* En particular, se trataba de sacar partido de las posibilidades que incorpora el campus virtual de la Universitat Rovira i Virgili (la herramienta de campus Moodle) para el seguimiento del trabajo diario y autónomo del proceso de aprendizaje, sin renunciar a la realización de tutorías presenciales.
- *La introducción de instrumentos de evaluación continua.* El seguimiento del trabajo del alumno a través de la tutorización tanto virtual como presencial, así como la asunción de base de evaluar el proceso además del resultado refuerzan el valor de la evaluación continuada en la concreción del método clínico puesta en práctica.
- *La mejora de la calidad docente en la enseñanza del Derecho.* La introducción de una estrategia docente progresiva, para evitar que el alumno salte directamente del estudio de casos y de la aplicación de técnicas basadas en la simulación al *practicum* externo, sin pasar por esta fase intermedia, permite una mejora del proceso de aprendizaje del alumno y, por lo tanto, de la calidad general del programa docente

¹⁴ HOVHANNISIAN, L., en “Clinical Legal Education...”, *cit.*, pp. 8-9, analiza, en particular, la *Clinical Legal Education* en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y su compatibilidad con el nuevo modelo docente.

¹⁵ BAUCCELLS i LLADÓS, J., MARQUÈS i BANQUÉ, M. i MORÁN MORA, C., “El método clínico...”, *cit.*, p. 6.

¹⁶ BAUCCELLS i LLADÓS, J., MARQUÈS i BANQUÉ, M. i MORÁN MORA, C., “El método clínico...”, *cit.*, p. 6.

que se aplica. Por otra parte, es evidente que este enfoque permite una mayor capacidad de adaptación al proceso de convergencia europea.

- *La consolidación de las competencias adquiridas previamente por el alumno.* Las competencias que el alumno ya tiene después el empleo en el programa de formación de técnicas basadas en la simulación recibe un refuerzo considerable con el método clínico.
- *La adquisición de nuevas competencias relevantes.* Particularmente se trabajan con el alumno nuevas competencias como el compromiso ético o la preocupación por la calidad.
- *El fomento del trabajo en equipo, de la creatividad y del espíritu emprendedor de los estudiantes.*
- *El fomento de la transversalidad y de la interdisciplinariedad.* Con el método clínico puede superarse la compartimentación tradicional de las distintas materias dentro del programa formativo de la titulación de Derecho, ya que los supuestos que se presentan afectan normalmente a diferentes disciplinas jurídicas. Partiendo de esta apuesta por la transversalidad, los profesores de esta asignatura pertenecen a diferentes áreas de conocimiento.
- *El fomento de la integración entre la teoría y la práctica profesional.*
- *La mejora de la motivación y la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.* El estudiante adquiere un papel activo y protagonista claro en la clínica jurídica, lo que contribuye a un mayor desarrollo de las competencias que se desean transmitir, así como a un reforzamiento de las ya adquiridas anteriormente. Todo ello contribuye a una mejora de su rendimiento académico.

Estos objetivos generales de la aplicación del método clínico se concretan en la guía docente de la “Clínica Jurídica Ambiental” en un lista de objetivos dentro del marco del proceso de aprendizaje del alumno en el programa de formación del graduado superior en Derecho ambiental. En particular, la guía docente fija los siguientes:

- Comprender los objetivos de las normas jurídicas ambientales.
- Aplicar las técnicas y los conocimientos aprendidos en un caso concreto.
- Asumir la responsabilidad de un encargo profesional.
- Tomar conciencia de la trascendencia social del ejercicio profesional.

De este modo, se trata de trabajar con el alumno las competencias específicas, transversales y nucleares. Concretamente, entre las competencias específicas de la titulación se intenta que el alumno, a través de la “Clínica Jurídica Ambiental”, adquiera las siguientes:

- La capacidad para el tratamiento de las fuentes y la toma de conciencia de su vinculación con aspectos extrajurídicos.
- El desarrollo del lenguaje de especialidad y su aplicación a las diferentes modalidades del discurso.
- La capacidad de creación normativa y creación de textos jurídicos.
- La capacidad de interpretación y utilización de los textos jurídicos.

- La argumentación jurídica a un nivel superior.
- La capacidad de obtener información jurídica relevante en todos los soportes.
- La capacidad de intervención y gestión de conflictos de intereses en el ámbito del Derecho ambiental.

Entre las competencias transversales, se trabajan las siguientes:

- Habilidades bien desarrolladas para resolver problemas.
- Capacidad para comunicar de manera efectiva los resultados de una investigación tanto oralmente como de forma escrita.
- Respeto profundo por la ética y la integridad intelectual.
- Sensibilización profunda en temas ambientales.
- Habilidad y flexibilidad para solucionar problemas de la disciplina.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y exponer una investigación original.
- Capacidad de dar respuesta a las situaciones en el mismo momento en que se producen.
- Comprensión del valor de su conocimiento para la comunidad.
- Capacidad para involucrarse, cuando sea necesario, en las problemáticas sociales.

Finalmente, se intentan transmitir las siguientes competencias del currículum nuclear de postgrados definido por la Universitat Rovira i Virgili:

- Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía relevante.
- Capacidad para articular el conocimiento en presentaciones orales y escritas.
- Habilidad para analizar y sistematizar la bibliografía de investigación y profesional de la disciplina.

II. Descripción del trabajo

Para la materialización de esta experiencia ha sido necesaria, en primer lugar, la realización de una tarea previa de establecimiento de dinámicas de colaboración y de trabajo con diferentes instituciones y empresas, tanto del ámbito geográfico más próximo a la Universitat Rovira i Virgili como en lugares menos cercanos y, por lo tanto, con una vinculación menor con la Universidad. Esta dinámica de establecimiento de contactos tiene como finalidad garantizar el suministro de casos para alimentar la “Clínica Jurídica Ambiental” y se ha venido desarrollando en los años precedentes a la implementación de la experiencia en el marco de una estrategia de implantación social de los estudios relativos al Derecho ambiental desarrollados en la Universitat Rovira i Virgili que ha sido determinante para poder plantear la posibilidad de poner en marcha una asignatura basada en el método clínico.

La colaboración que se ha solicitado a las instituciones ha sido, por una parte, la de plantear casos reales (vivos durante el curso académico 2005-2006) sobre cuestiones relacionadas con el Derecho ambiental y, por otra, la de designar un tutor externo. Esta persona es la que expone la problemática jurídica sobre la cual se solicita asesoramiento a un grupo determinado de alumnos y la que evalúa el trabajo final. Con relación a la

evaluación, a parte de pedir una nota numérica, se solicita también al tutor externo una valoración sobre el trabajo realizado indicando las partes y aspectos que considere bien trabados y realizados, las partes susceptibles de mejora y las peor fundamentadas o articuladas. Esta valoración se utiliza en el proceso de evaluación general de la actividad para ir mejorando su desarrollo en las sucesivas ediciones.

Los casos reales sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente pueden tener diferentes perfiles. Así, los casos planteados en la primera edición de la “Clínica Jurídica Ambiental” se han referido a los aspectos siguientes:

- La defensa de una de las partes de un litigio judicial en curso, como la elaboración de un informe relativo a la introducción y liberación de animales y plantas exóticas y su incidencia en la aplicación del artículo 333 del Código Penal, encargado por la Fiscalía de la Audiencia Provincial de Tarragona.
- La redacción de un dictamen sobre un problema jurídico concreto, más o menos complejo, como el análisis de la viabilidad de la clausura y la suspensión de las actividades con incidencia ambiental que no disponen de la preceptiva autorización, licencia o comunicación, encargado por el Área de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Reus.
- La redacción de una propuesta normativa legal o reglamentaria. Por ejemplo, el Servicio de Asistencia al Municipio de la Diputación de Tarragona encargó a un grupo de alumnos la elaboración de una ordenanza tipo en materia de ruido.

Los casos de la “Clínica Jurídica Ambiental” deben tener una complejidad razonable para que puedan ser desarrollados durante un curso académico por un grupo de estudiantes. El hecho de tratarse de casos reales es lo que representa el salto cualitativo en relación con la simulación, mientras que la tutoría académica prestada por los profesores responsables de la asignatura durante el desarrollo del trabajo diferencia el método clínico de las prácticas externas, donde la intervención académica no se da.

En la primera edición de la “Clínica Jurídica Ambiental”, los casos han sido proporcionados por los siguientes actores:

- El Ayuntamiento de Tarragona.
- El Ayuntamiento de Reus.
- El Ayuntamiento de Vila-Seca.
- La Fundación Nueva Cultura del Agua.
- La Fiscalía de la Audiencia Provincial de Tarragona.
- El Conselh Generau de la Val d’Aran (en este caso, fueron los alumnos los que localizaron el caso y lo propusieron).
- El Servicio de Asistencia al Municipio de la Diputación de Tarragona.

Cada una de estas instituciones, a parte de proporcionar el caso, también han nombrado los respectivos tutores externos, cuya función ha sido plantear el encargo del caso a los alumnos en la fase inicial y, al final del proceso, evaluar el resultado. Aparte de los tutores externos, han intervenido en el desarrollo de la “Clínica Jurídica Ambiental” tutores internos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento, a saber, Derecho administrativo (Lucía Casado y Anna Pallarés), Derecho constitucional (Jordi Jaria),

Derecho internacional público (Antoni Pigrau y Susana Borràs), Derecho penal (Joan Baucells) y Filosofía del Derecho (Àngels Galiana).

Esta procedencia del profesorado de diferentes áreas de conocimiento y el hecho de que los casos presentados hagan referencia a cuestiones que afectan a diferentes disciplinas jurídicas ha condicionado, desde el punto de vista interno, la preparación de la asignatura por parte del profesorado. En efecto, esta circunstancia ha obligado a establecer una dinámica de funcionamiento interdisciplinar, mediante reuniones periódicas entre los diferentes profesores tutores —inicialmente, de carácter semanal; posteriormente, con una periodicidad más espaciada—, que han permitido intercambiar diferentes puntos de vista, criterios y planteamientos que generaban los diferentes casos a tutorizar.

El proceso de trabajo seguido con los alumnos de la “Clínica Jurídica Ambiental” ha pasado por el desarrollo de diferentes fases. En primer lugar, se llevó a cabo una presentación de la asignatura por parte de los diferentes profesores de la asignatura. El objetivo de esta reunión era doble: por un lado, presentar la asignatura a los alumnos para que dejarles claros los objetivos, la metodología utilizada, la forma de evaluación y la planificación del curso; por otro, determinar los grupos de trabajo. En este curso, el total de alumnos de la “Clínica Jurídica Ambiental” fue de 35, que se organizaron en grupos de dos a cinco miembros.

Después de la primera sesión de presentación general, se llevó a cabo una segunda sesión destinada a proporcionar a los alumnos de la asignatura una formación básica en el uso del Moodle, la herramienta de campus virtual utilizada, que, como se ha dicho, es determinante en la organización docente de la “Clínica Jurídica Ambiental”. Esta sesión fue desarrollada por profesores de la Facultad de Ciencias Jurídicas que, a su vez, habían recibido una formación profundizada en la herramienta en los cursos organizados a tal efecto por el Institut de Ciències de l’Educació de la propia Universitat Rovira i Virgili.

Una vez planteada la asignatura desde el punto de vista metodológico y realizada la sesión de formación en relación con el Moodle, se dedicó una nueva sesión plenaria a presentar los diferentes casos que los profesores de la asignatura habían obtenido a través de los contactos realizados con las instituciones colaboradoras de la clínica. En principio, se dio una cierta libertad a los alumnos para que escogieran el caso en el que deseaban trabajar. Previamente, ya se había realizado la distribución de los casos entre los profesores de la asignatura a los efectos de ejercer de tutores, pero el grupo no conocía la asignación de tutor cuando escogía un caso, de manera que, en la elección, influía básicamente el mayor o menor atractivo que, para los diferentes grupos, podían tener los casos presentados. Después de esta operación, se constituyeron diez grupos encargados de sus respectivos casos.

Una vez constituidos los grupos de trabajo y elegido el caso, los alumnos iniciaban la dinámica interna del grupo con una entrevista con el tutor externo, que debían preparar previamente con la ayuda del profesor tutor. En esta entrevista, el cliente planteaba la problemática concreta del caso y el tipo de petición y formato que solicitaba (dictamen, informe, trabajo de investigación, borrador de norma...). La entrevista se desarrolló en la sede de la institución que efectúa el encargo donde los alumnos acudían acompañados de su tutor interno. En la entrevista, los alumnos tenían la oportunidad de hacer preguntas para aclarar dudas y cuestiones sobre la problemática que se planteaba.

El contacto del alumno con el tutor externo no solo se limita al día de la entrevista y al día en que los alumnos realizan la entrega del trabajo final, sino que el alumno también puede ponerse en contacto con el tutor externo siempre que lo considere necesario para desarrollar de manera correcta el encargo que se le ha realizado, aunque esto no ha sucedido regularmente en la mayor parte de los grupos. Normalmente, en la misma entrevista inicial, el tutor externo se ponía a disposición de los alumnos, suministrando teléfono y correo electrónico de contacto, para facilitarles la información adicional que considerasen importante para la elaboración del encargo realizada por el cliente.

Posteriormente, los alumnos debían elaborar un acta de la entrevista realizada y comenzaban a trabajar en el caso bajo la supervisión del tutor interno, a través del Moodle, mediante su participación en los foros que se activaban y la realización de aportaciones quincenales al diario, para explicar el trabajo realizado en ese período, con las correspondientes valoraciones y conclusiones, que debían ser objeto de comentario individualizado por el profesor. Por otra parte, se establecían, asimismo, tutorías presenciales.

Cuando los alumnos habían realizado el trabajo previo de investigación sobre la problemática que se plantea, debían preparar un esquema del trabajo, un calendario y plan de trabajo, que debían consensuar a través del foro virtual activado en el Moodle. Con posterioridad, se concertaban sesiones de tutoría presencial del grupo con el profesor tutor para orientar al grupo sobre el contenido del esquema y el calendario temporal de desarrollo de las diferentes partes del esquema por los alumnos. El profesor tutor, a través del Moodle y mediante las tutorías presenciales, ha estado en todo momento en contacto con los alumnos del grupo para guiarlos y corregir el desarrollo de las diferentes partes del esquema.

Antes del mes de mayo, los alumnos debían enviar al profesor tutor un primer borrador realizado de manera conjunta, que debía ser sometido a discusión con el fin de proceder a elaborar el documento definitivo a presentar al tutor externo antes de finalizar el mes de mayo. En esta última fase de redacción del documento definitivo, tres grupos han utilizado el instrumento del wiki, una aplicación del Moodle que permite el trabajo colaborativo virtual al mismo tiempo que permite al profesor visualizar claramente las aportaciones individuales de los distintos miembros del grupo, lo que facilita la afinación de la calificación individual.

Una vez finalizado el trabajo y de acuerdo con el tutor interno, se producía la entrega al cliente, en la figura del tutor externo. En la mayoría de los casos, esto se llevó a cabo de manera presencial, previa concertación por parte de los alumnos de una cita previa y sin la presencia del profesor. A partir de este momento, el tutor interno debía calificar el trabajo. Su nota constituye el 40% del total, siendo el 60% restante la calificación decidida por el profesor tutor de cada grupo en función del proceso de elaboración del trabajo y de las aportaciones de los diferentes miembros del grupo. De este modo, se consigue distinguir, a través de evaluadores diferentes entre el proceso y el resultado.

Teniendo en cuenta que ésta ha sido la dinámica general de la mayoría de los grupos, el funcionamiento concreto de cada grupo y el ritmo de las diferentes etapas se ha ido produciendo en función de las peculiaridades de cada caso planteado y de la iniciativa, motivación y ganas de avanzar que han demostrado los diferentes grupos. De manera que podríamos decir que, dentro de este marco general, cada grupo ha tenido un ritmo y un desarrollo propio. A título de ejemplo, en el caso de la Fundación Nueva Cultura del

Agua, con sede en Zaragoza, tanto la entrevista con el cliente como la entrega del resultado de la labor realizada no se han podido llevar a cabo de manera presencial.

III. Resultados y/o conclusiones

Teniendo en cuenta el carácter novedoso de la experiencia en el marco de los estudios de Derecho en el conjunto de España, es interesante determinar cuál ha sido la valoración que han hecho los participantes en la experiencia, fundamentalmente profesores y alumnos¹⁷. Para ello, los autores de esta comunicación elaboraron una encuesta que pasaron a los alumnos de la asignatura, siendo respondida por 20 de los 35 participantes (un 57% del total). En cuanto a los profesores, la información se basa en las sesiones de coordinación mantenidas durante el curso y en un grupo de discusión específico organizado por los autores de la comunicación, donde tomaron parte cinco de los siete profesores de la asignatura (el 71% del total). A partir de los objetivos específicos perseguidos en la clínica, presentaremos las valoraciones efectuadas por los participantes.

En cuanto a la *articulación de un sistema eficaz de tutorización del proceso de aprendizaje, basado en el uso de las TIC como apoyo a la docencia*, la valoración de las tutorías presenciales y del funcionamiento de la herramienta de campus no son coincidentes. En una puntuación entre 1 y 10, la mayoría de los alumnos se muestra bastante o muy de acuerdo en considerar suficientes las tutorías presenciales desarrolladas en cada caso (un 70,7%) y sólo un 5% se muestra poco de acuerdo. En cambio, el funcionamiento de la herramienta de campus virtual ha recibido una valoración muy desigual. A la pregunta de si el uso del Moodle ha facilitado la realización de la actividad, el 16,8% se muestra absolutamente en desacuerdo; el 5,7% se muestra poco de acuerdo; el 22% moderadamente de acuerdo; el 33,5%, bastante de acuerdo; y el 22%, muy de acuerdo.

Los profesores consideran, en general, que el uso del Moodle y su valoración por parte de los alumnos depende de la dinámica de cada grupo e, incluso, de la experiencia de cada alumno en el marco de dicha dinámica, de modo que la valoración de la herramienta depende bastante de dichos factores externos. Sin embargo, se aprecia que, en general, los alumnos no se muestran entusiastas por el uso del campus virtual y, en cambio, aprecian mucho más las tutorías presenciales, aunque es difícil establecer una causa última de ello. Por otra parte, los profesores sienten que, en ocasiones, no han sido capaces de gestionar apropiadamente el uso de los distintos instrumentos a su disposición para la tutorización de los grupos respectivos. Es posible que ello haya incidido en la valoración que los alumnos hayan hecho de dichas herramientas. En cualquier caso, existe un cierto consenso entre los profesores que, más allá de determinar un protocolo que unifique la temporización del trabajo de los grupos, el tutor de cada grupo debe ser capaz de adaptar las herramientas a su disposición a las características del grupo y del encargo.

En cuanto a la *introducción de instrumentos de evaluación continua*, es evidente que el seguimiento particularizado del grupo por el tutor a través de los distintos instrumentos a su disposición permite un seguimiento continuado del trabajo de los alumnos. En este

¹⁷ En el caso de los tutores externos, aunque se les ha solicitado una valoración de la experiencia, más allá de la calificación de los trabajos, dicha valoración no estaba disponible a la hora de elaborar estas líneas.

sentido, la herramienta de campus se ha revelado como particularmente transparente, a pesar de que los profesores, en general, reconocen que han tenido dificultades para adaptarse al tipo de trabajo que requiere el uso de procedimientos de evaluación continua de esta naturaleza. Sin embargo, más allá de la adaptación necesaria por parte de los docentes para sacar todo su partido a los instrumentos a su disposición, el balance es positivo.

Esta necesidad de adaptación para sacar partido de la herramienta virtual en el proceso de evaluación continua por parte de los docentes puede que sea la causa, junto con las dinámicas de trabajo diferenciadas en los distintos grupos, de la desigual valoración que los alumnos hacen de los distintos instrumentos puestos a su disposición y que confirman la valoración general del Moodle. Así, el 23,4% de los alumnos se muestra en desacuerdo con el hecho de que el diario ha sido un instrumento útil en el proceso de elaboración del trabajo; el 17,1% se muestra poco de acuerdo; el 35,5%, moderadamente de acuerdo; y el 23,4%, bastante de acuerdo. En cuanto al foro, los resultados aún son más diversos. El 5% se muestra totalmente en desacuerdo con que los foros han facilitado la realización del trabajo; el 22,4% se muestra poco de acuerdo; el 27,9%, moderadamente de acuerdo; el 27,9%, bastante de acuerdo; y el 16,8%, muy de acuerdo. Entre los que han utilizado el wiki, la mitad de los encuestados se muestran nada o poco de acuerdo en que les ha facilitado la redacción del trabajo, mientras que la otra mitad se muestran moderadamente, bastante o muy de acuerdo con ello.

Es evidente, pues, que el uso de la herramienta de campus virtual para la realización de los trabajos y para su evaluación no ha producido un resultado óptimo en la primera experiencia y que los responsables de la asignatura deben reflexionar sobre su utilización, aunque no debe desecharse la hipótesis más o menos compartida por los diferentes profesores en el sentido que la valoración del Moodle por parte de los alumnos se ve contaminada por factores externos y, particularmente por el funcionamiento de cada grupo y su capacidad de trabajo colectivo.

En cuanto a la *mejora de la calidad docente en la enseñanza del Derecho*, debe distinguirse entre la transmisión de conocimientos (saber) y el trabajo de competencias de saber hacer. En este sentido, a pesar de tratarse de una asignatura eminentemente práctica, es curioso que los alumnos valoren sobre todo el aumento del conocimiento teórico sobre la materia. En este sentido, el 75% de los alumnos encuestados están bastante o muy de acuerdo en que la asignatura ha aumentado su conocimiento teórico sobre la materia. El resto, se muestran moderadamente de acuerdo, de modo que no hay ningún alumno encuestado que no esté de acuerdo con la afirmación anterior.

En cambio, se muestran menos entusiastas en cuanto a las competencias relativas a aplicar dichos conocimientos teóricos. En este sentido, casi la mitad (aproximadamente un 47,4%) se muestran moderadamente de acuerdo con que la actividad les ha estimulado a aplicar conocimientos adquiridos con anterioridad, mientras que un porcentaje idéntico se muestra bastante o muy de acuerdo.

Es verdad, en cambio, el 87,8% están de acuerdo o muy de acuerdo en que la asignatura ha estimulado la aplicación de conocimientos para resolver el caso concreto. En definitiva, los alumnos perciben que aplican los conocimientos adquiridos, pero, al mismo tiempo, están convencidos de haber recibido una buena cantidad de conocimientos teóricos, lo que no deja de ser relevante en una asignatura práctica. En relación con ello, los profesores no han llegado a ninguna conclusión clara al valorar

esta tendencia entre los alumnos, aunque algunos piensan que, quizá, su propio perfil docente hace que valoren más (siquiera de manera inconsciente) la adquisición de conocimientos y que proyecten esta actitud en el trabajo de los grupos.

En este sentido, parece confirmar esta tendencia el hecho de que los alumnos estén bastante o muy de acuerdo (76,5%) en que se ha estimulado su actitud ante la investigación y su curiosidad. De hecho, todos los encuestados se muestran bastante o muy de acuerdo en que la asignatura les ha estimulado a buscar información (un 44,4%, muy de acuerdo). Asimismo, solo el 5% se muestra moderadamente de acuerdo con que la actividad ha favorecido que hayan debido interpretar la información, mientras que el resto se manifiesta como bastante o muy de acuerdo. Sin embargo, la opinión de los alumnos es menos entusiasta en cuanto a la mejora de sus competencias en el uso de dicha información. Así, los que están bastante o muy de acuerdo con que la asignatura les ha proporcionado la habilidad para seleccionar datos importantes representan el 56% (aunque es cierto que ningún encuesta se manifiesta poco o nada de acuerdo).

Las valoraciones menos entusiastas de los alumnos se manifiestan en la valoración de las competencias de saber hacer. En este sentido, sólo el 25% de los encuestados se manifiesta bastante acuerdo con que la asignatura favorecido que conozcan la realidad profesional, mientras que el resto están entre moderadamente y poco de acuerdo. Los resultados aun son peores en cuanto a las habilidades en las relaciones profesionales. Así, sólo el 5% está muy de acuerdo con que la actividad les ha aportado seguridad en las entrevistas profesionales, mientras que el 27,7% está poco o nada de acuerdo con ello. En cuanto, a si la asignatura ha mejorado su capacidad para determinar estrategias de defensa de intereses jurídicos, la mayoría (el 66,6%) está moderadamente de acuerdo. Por otra parte, el porcentaje de encuestados que están moderadamente de acuerdo o bastante de acuerdo con que ha mejorado su capacidad de elaborar documentos jurídicos pertinentes al caso es similar (44,4% y 50%).

En definitiva, los alumnos tienen la impresión de haber adquirido conocimientos y de haberlos aplicado al caso concreto, pero, en cambio no están muy seguros sobre si la asignatura ha contribuido a que tengan una idea más clara del mundo profesional y hayan adquirido competencias más allá del conocimiento para desenvolverse adecuadamente en él. En este sentido, parece razonable que, como algún profesor apunta, la propia orientación de los tutores externos y la concentración de la actividad de la clínica en el entorno académico favorezcan esta impresión. En este sentido, las clínicas médicas al desarrollarse en un entorno profesional determinan una impresión absolutamente diferente en el alumno. En el caso de la “Clínica Jurídica Ambiental”, el alumno no parece tener la sensación de “salir de la Facultad” y eso es probable que condicione su valoración sobre las competencias adquiridas. Esto se proyecta también en la valoración de los alumnos sobre la *consolidación de las competencias adquiridas previamente*, ya que parecen tener la sensación de tener que adquirir un gran volumen de información de nuevo y, en cambio, no tienen conciencia de aplicar conocimientos anteriores. Asimismo, parece que los resultados de las encuestas apuntan a que no se ha conseguido plenamente el objetivo de fomentar *la integración entre la teoría y la práctica profesional*

Las valoraciones de los alumnos en cuanto al trabajo en equipo, en relación con el objetivo establecido de *fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y el espíritu emprendedor*, son bastante diversas. Así, el 5,5% se muestra totalmente en desacuerdo con que el trabajo en equipo ha facilitado la realización del trabajo; el 16,7% se muestra

poco de acuerdo; el 22,2%, moderadamente de acuerdo; el 38,9%, bastante de acuerdo; y el 16,7%, muy de acuerdo. Esto indica que, en general, la impresión es favorable, pero que existen malas experiencias significativas. Una vez más, los profesores atribuyen esta diversidad en las respuestas a la propia diversidad de los grupos, lo que hace que los alumnos valoren de manera muy distinta el cumplimiento de los objetivos de la asignatura en función de con quién trabajan.

Esto puede verse cuando se valora la relación en el interior de los grupos, aunque, en este caso, las respuestas tienden a ser más positivas. Así, un 27,7% de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación de que la relación con los demás miembros del grupo ha sido buena y se ha producido un buen ambiente de trabajo, mientras que sólo un 5,5% está totalmente en desacuerdo, lo que puede considerarse un caso individual poco representativo. Las respuestas que están bastante de acuerdo en este ítem son 38,9%, lo que hace subir hasta un 66,6% (esto es, dos tercios) el porcentaje de alumnos que están bastante o muy de acuerdo con que se ha dado un buen ambiente de trabajo en el seno del grupo. Esto hace pensar que la valoración no muy entusiasta del trabajo en equipo no tiene tanto que ver con que se generen dinámicas de conflicto en su interior como con que los alumnos no tienen las habilidades adquiridas para desarrollarlo con fluidez, acostumbrados como están a trabajar individualmente. No parece que los tutores hayan sido capaces de reconducir apropiadamente esta falta de preparación para el trabajo en equipo que manifiestan la mayoría de los alumnos.

Probablemente por ello, aunque la mayoría (55,5%) está bastante de acuerdo y sólo un caso individual se muestra totalmente en desacuerdo de que la actividad ha mejorado su capacidad de trabajar en equipo, el aumento del interés por el trabajo en equipo es moderado, aunque significativo. En este sentido, es posible que la mejora de la dinámica de los grupos a medida que la asignatura se vaya rodando contribuya a mejorar la percepción de los alumnos al entorno de esta faceta de la actividad, ya que no debe perderse de vista que, en cualquier caso, estamos hablando de resultados que corresponden a la primera experiencia.

En cualquier caso, a pesar de que los propios profesores son conscientes de que deben introducir cambios para mejorar los resultados de la actividad, por otra parte, altamente positivos, según se desprende de su propia experiencia y de las valoraciones de los alumnos, estos han valorado positivamente el compromiso de los profesores y, fuera de casos individuales, la mayoría se han manifestado de acuerdo con que la dedicación de los profesores ha sido suficiente (33,3%, muy de acuerdo; el 50%, bastante de acuerdo). En este sentido, puede decirse que la valoración global es positiva.

En este sentido, el objetivo de mejorar *la motivación y la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje* parece haberse conseguido con creces, ya que el 70% de los alumnos encuestados se muestra bastante o muy de acuerdo con que la actividad ha sido motivadora. Por lo tanto, parece que, a grandes rasgos, los objetivos de la “Clínica Jurídica Ambiental”, en su primera edición, se han conseguido, aunque deben consignarse como aspectos a mejorar la integración entre la teoría y la práctica, la mejora de las competencias de saber hacer y, particularmente, la mejora de las habilidades relativas al trabajo en equipo.

Debe notarse, para concluir, que la “Clínica Jurídica Ambiental” introduce un alto grado de exigencia para los alumnos y para los profesores; particularmente, demanda del docente un cambio de prácticas que no es fácil de conseguir de inmediato. En cualquier

caso, esto se compensa con la obtención de resultados en el proceso de formación difíciles de conseguir con otras actividades. En definitiva, si bien, puede considerarse que, en general, para alumnos y profesores el esfuerzo ha valido la pena desde el punto de vista de los resultados conseguidos, también se han detectado una serie de ítems a mejorar que deberán trabajarse en las ediciones futuras de la “Clínica Jurídica Ambiental”.

IV. Bibliografía

BAUCELLS i LLADÓS, J., MARQUÈS I BANQUÉ, M. y MORÁN MORA, C., “El método clínico: una experiencia en el ámbito penitenciario”, ponencia presentada al *Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Tarragona, 15 y 16 de septiembre de 2005. (Aulafutura, <http://www.ser.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/336-0.pdf>).

CARLOS, E.B., *Clínica jurídica y enseñanza práctica*, 2ª edición, E.J.E.A., Buenos Aires, 1959

GONZÁLEZ MORALES, F., *El Trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2004.

GROSSMAN, GEORGE S., *Clinical Legal Education: History and Diagnosis*.

HOVHANNISIAN, L., “Clinical Legal Education: A Practice-Oriented Methodology Developing in New Member States of the European Union”, ponencia presentada en el *Congreso Anual de la Asociación Europea de Facultades de Derecho (ELFA)*, Strasbourg, febrero de 2004, (<http://www.pili.org/resources/articles/ELFAfinI.doc>).

MCQUOID-MASON, D., “Using your imagination to light up knowledge, skills and values for LLB students: clinical legal education and effective lessons”. Aulafutura [artículo en línea] (<http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2006/papers/Keynote.html>).

REKOSH, E., “The possibilities for Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe” (ponencia presentada en *Dean’s Conference on Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe*, Budapest, 20-21 de marzo de 1998). Aulafutura [artículo en línea] (http://www.pili.org/resources/cle/possibilities_for_clinical_legal_education_in_central_and_eastern_europe.htm).

REKOSH, E., BUSCHKO, K. TERZIEVA, V. (ed.), *Clinical Legal Education: Forming the next generation of lawyers in purshing the public interest: A handbook for legal professionals and activists*. New York-Public Interest Law Institut. Columbia Law School, 2001.