

*Innovación educativa mediante las
clínicas legales: la experiencia de la
Clínica legal sobre derechos humanos y
empresas de la Facultad de Derecho de la
Universidad de Sevilla*

*Educational innovation through legal clinics: the
experience of the Legal Clinic on human rights
and companies of the Faculty of Law of the
University of Seville*

Francisco Antonio Domínguez Díaz*

Investigador predoctoral

Integrante del grupo de investigación

SEJ055: Nuevos Sujetos, Nuevos

Derechos, Nuevas Responsabilidades:

Derechos Humanos en la Sociedad

Global.

Universidad de Sevilla (España)

E-mail: fdominguez4@us.es

* Quisiera poner de manifiesto el apoyo recibido por parte del profesor Daniel Iglesias Márquez y la profesora Ana Luque Cortella -Vicedecana de Másteres y Prácticas Externas-, así como el compromiso mostrado por Bibiana Moreno Leal y Agustina Pérez, integrantes del equipo técnico de la oficina del ACNUDH en Colombia. Por último, quisiera agradecer a la profesora Carmen Márquez Carrasco, quien me ha dado la oportunidad de coordinar este proyecto de innovación docente durante los dos últimos cursos académicos.

Resumen: Este trabajo se focaliza en la revisión de las metodologías docentes implementadas a lo largo de los cursos académicos 2018/19 y 2019/20 en la asignatura práctica Clínica Legal sobre Derechos Humanos y Empresas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla como resultado específico del proyecto de innovación docente Clínica Legal de la Facultad de Derecho (CLDHE-US), aprobado en el marco del III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. El trabajo comienza con una reflexión sobre la necesidad de transformar los procesos de enseñanza práctica del Derecho y de qué manera la educación clínica puede incorporarse a estos. Posteriormente, se describe el contexto específico en el cual se despliega el proyecto de innovación objeto de análisis, incidiendo en aquellos condicionantes previos existentes y delimitando las materias de práctica. A continuación, se exponen los diferentes enfoques de aprendizaje utilizados en la educación clínica y se detallan los métodos empleados en nuestro caso. El estudio continúa con una síntesis de los resultados más representativos obtenidos y de las técnicas utilizadas para su consecución. Finalmente, se esbozan una serie de conclusiones sobre las competencias adquiridas o desarrolladas por los estudiantes.

Palabras clave: Innovación docente, clínica legal, derechos humanos, aprendizaje vivencial, enseñanza práctica del Derecho.

Abstract: This paper focus on focuses on the review of the teaching methodologies implemented throughout the academic years 2018/19 and 2019/20 in the practical course Legal Clinic on Human Rights and Business of the Faculty of Law of the University of Seville, as a specific result of the Legal Clinic teaching innovation project of the Faculty of Law (CLDHE-US), approved under the frame of “III Plan Propio de Docencia” of the University of Seville. The work begins with a reflection on the need to transform the practical Law teaching processes and how clinical education can be incorporated into them. Subsequently, the paper continues by describing the specific context in which the innovation project under analysis is deployed, focusing on those previous existing conditions and delimiting the fields of study. This is followed by different learning approaches used in clinical education, detailing the methods used in the project. The study then continues with a synthesis of key deliverables and the techniques used for such purpose. Finally, the paper outlines a series of competences acquired and developed by students.

Keywords: Teaching innovation, legal clinic, human rights, experiential learning, practical teaching of Law.

Sumario: 1. Innovación docente y pedagógica en la enseñanza del Derecho. 1.1. Planteamiento general. 1.2. El alcance formativo de las Clínicas Jurídicas. 2. Contextualización de la Clínica de Derechos Humanos y Empresas de la US. 2.1. Los derechos humanos y las empresas: una materia de estudio en auge. 2.2. Condicionantes previos. 3. Metodología innovadora aplicada en la enseñanza-aprendizaje. 4. Resultados obtenidos. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. Innovación docente y pedagógica en la enseñanza del Derecho

1.1. Planteamiento general

El diseño del aprendizaje de los alumnos ha cobrado especial importancia en la medida en que se destaca la necesidad de transparencia, anticipación y coherencia con relación a lo que se espera que los alumnos aprendan. En los últimos años, la preocupación por el estudio del diseño del aprendizaje se ha incrementado (MARCELO et al., 2015, 118). Diseño del aprendizaje es el proceso de planificación que todo docente lleva a cabo para dar respuesta a la pregunta ¿cómo y qué va a aprender el estudiante? En torno a este ejercicio de planificación de la enseñanza se ha producido un amplio número de investigaciones: unas centradas en desvelar qué conocimientos y competencias son necesarias para una buena práctica de diseño, y otras basadas en qué recursos cognitivos se activan cuando los docentes diseñan su enseñanza (MARCELO et al., 2015, 118)

A los efectos de este trabajo, nos interesa mencionar las aportaciones de LAURILLARD, respecto al hecho de que el docente universitario tome en consideración los condicionantes intelectuales y emocionales previos de los estudiantes. La autora señala que llegar a conocer a nuestros estudiantes es una tarea harto complicada en la actualidad, ya que nuestros sistemas de educación masiva absorben cada vez más estudiantes con orígenes culturales muy diversos (LAURILLARD, 2012, 26). Además destaca la pertinencia de aproximarnos a las características emocionales (autoconfianza y motivación) e intelectuales (conocimiento previo, habilidades,

enfoques de aprendizaje) de nuestros alumnos, así como de incidir en la educación formal de las experiencias formativas informales (LAURILLARD, 2012, 28–43).

En general, los docentes piensan en el desarrollo de sus materias como una secuencia de actividades de aprendizaje, en un entorno controlado (pensemos en las plataformas de enseñanza virtual) y con el ánimo de alcanzar resultados específicos. Sin embargo, el conocimiento de la materia y su didáctica no son suficientes, en tanto que la figura del alumnado desempeña un papel primordial en el proceso de aprendizaje¹. Los docentes debemos ser conscientes de la diversidad y heterogeneidad de los alumnos, así como de sus fortalezas y debilidades tanto como individuos como grupos. Los docentes debemos percatarnos de estos cambios y sensibilizarnos con las nuevas tendencias existentes. Todos estos factores deben moldear el planteamiento pedagógico del docente. A título ilustrativo, si el docente universitario conoce bien el contexto profesional en el que los futuros egresados van a ser introducidos y aplica este enfoque en su proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado podrá visualizar, en la medida de lo posible, la utilidad de las competencias que les son enseñadas. Este conocimiento profesional es imprescindible para acercar a los alumnos a los contextos, a las situaciones y a los problemas de la profesión que desempeñen en el mercado de trabajo (MARCELO, 2011, 15–21).

Ahora bien, cuando tratamos de implementar métodos innovadores de planificación de enseñanza en Derecho, las dificultades se acentúan cuando abordamos estos procesos en asignaturas prácticas. Durante mucho tiempo, y en directa conexión con una crisis del método de transmisión de conocimientos en la Universidad, se ha denunciado que la enseñanza del Derecho (i) adolecía de suficientes contenidos prácticos, y (ii) no cumplía su función de ser fuente de cultura, al no fomentar debidamente el afán crítico [entre los estudiantes universitarios] (ESTEVE SEGARRA, 2016, 78). En distintos escenarios, se ha manifestado recurrentemente la enorme desconexión que existe entre Universidad y mercado laboral. Y a tal efecto, siempre se utiliza el mismo argumento: los titulados universitarios en Derecho no saben aplicar sus conocimientos jurídicos ni, por consiguiente, resolver las controversias jurídicas que se les plantean de manera satisfactoria. Estudiantes, por un lado, y profesionales del Derecho, por otro, califican a

¹ En este sentido, resulta paradójico que en España tengan un peso específico nimio los programas transversales de formación en pedagogía al profesorado universitario.

las instituciones universitarias de unas perfectas maquinarias de expedir títulos formales que conducen inevitablemente al desempleo. Sin pretensiones exhaustivas, veamos algunas cifras al respecto:

El informe de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), titulado “La Universidad en cifras” sostiene que en España no hay demasiados estudiantes universitarios entre los jóvenes que están en la edad de cursar estudios universitarios. España tiene un porcentaje del 31,6% de estudiantes en grado y máster, en la franja de edad de 19 a 24 años, por una media del 30,6% de la Unión Europea a 23 (UE-23) y un porcentaje del 11,6% de estudiantes grado, máster y doctorado en la franja de edad de 25 a 28 años, por una media del 12,1% de la UE-23. Es decir, en el conjunto de las franjas de edades universitarias de entre 19 a 28 años de estudiantes de grado, máster y doctorado, España tiene un 23,6%, por el 23,2% de la UE-23.² Sin embargo, el dato es desalentador cuando analizamos la inserción laboral de titulados universitarios. La oferta de titulados es claramente superior a la demanda de empleo cualificado generada por el tejido productivo, dando lugar a niveles elevados de “sobrecualificación”.³

Por otro lado, según el Informe de inserción laboral de los egresados universitarios del Ministerio de Ciencia, innovación y Universidades, publicado en 2019,⁴ Derecho es una de las disciplinas con tasas de afiliación a la Seguridad Social más bajas en el cuarto año después de egresar, con un 55,8% en el año 2018.⁵

1.2. El alcance formativo de las Clínicas Jurídicas

En cualquier caso, con independencia de las cifras reseñadas, creemos que es fundamental potenciar los procesos de innovación docente y pedagógica en la enseñanza del Derecho. Indiscutiblemente, las clínicas jurídicas pueden convertirse en

² Informe “La Universidad en cifras”, año 2017/2018, p. 9. Disponible en: https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf (consultado el 9 de noviembre de 2020).

³ No es objeto de este estudio abordar las causas que explican esta distorsión, si bien señalamos a título meramente enunciativo: tejido productivo débil, precarización de empleos, desconexión de la formación universitaria con el mercado de trabajo nacional, disrupción digital y tecnológica, etc.

⁴ El informe se centra en los datos de egresados del curso 2013-14, actualizándose hasta el año 2018. Disponible en: https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/INFORME_INSERTION_2013_14.pdf.

⁵ Un 32,6% en el año 2015, un 43,1% en el año 2016 y un 51,4% en el año 2017. Véase tabla 20, p. 35, *op. cit.*

una herramienta que, en conjunción con otras acciones innovadoras, contribuyan a conseguir el propósito común por todos deseado: construir una ciudadanía crítica, responsable y orientada al progreso y la superación de períodos adversos.

Las clínicas jurídicas nacieron en Estados Unidos en la época de la gran crisis de 1929 como respuesta a una concepción elitista de la práctica y la educación jurídica, especialmente consolidada en el sistema universitario norteamericano (BLÁZQUEZ MARTÍN, 2015, 6). Las clínicas jurídicas constituyen un “modelo educativo de los estudios jurídicos basado en la conexión con la realidad social y jurídica; es decir, una metodología de enseñanza basada en el contacto con la realidad, dirigida al desarrollo de habilidades profesionales, en la que se utilicen métodos de enseñanza activa, centrada en la autonomía de los estudiantes y la supervisión académica, que favorezca además la formación en valores, y especialmente una concepción socialmente responsable del profesional del Derecho” (BLÁZQUEZ MARTÍN, 2015, 5).

La opinión mayoritaria en el movimiento de clínicas legales parte de reconocer una evidencia de la vida profesional: los abogados aprenden derecho después de graduarse en las universidades (ABRAMOVICH, 1999, 5). Expliquemos esta premisa aplicando un criterio simple y lógico para quienes, habiéndose graduado en Derecho, decidan dedicarse al ejercicio de la abogacía. Por un lado, una persona candidata al ejercicio de la profesión de abogado suele dedicar unos 5 o 6 años en la Facultades de Derecho.⁶ En cambio, la vida profesional de un abogado se suele postergar más de cuarenta años. Por ello, es absurdo pensar que todo el Derecho que esa persona deba conocer para que se desenvuelva adecuadamente en su profesión lo aprenda durante su etapa universitaria. Bajo nuestra perspectiva, la quintaesencia de un jurista va a venir determinada por su capacidad de aprender de sus propias experiencias.⁷ Si seguimos esta lógica, ¿en qué lugar quedarían entonces las Facultades de Derecho? Responder a esta pregunta demanda un análisis pormenorizado sobre las instituciones de enseñanza superior, si bien tan sólo nos interesa señalar tres elementos claves, a los efectos de este artículo:

⁶ Incluimos las titulaciones de Grado en Derecho conforme al Plan Bolonia (4 años) y los cursos de formación de posgrado para obtención de la capacitación profesional, exigidos desde el 1 de octubre de 2011 en virtud de la Ley 34/2006, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales.

⁷ Esta afirmación, si bien la hago extensible a todo jurista, quizás es más pertinente y trascendental para el desarrollo profesional de la figura de abogado.

1. Las Facultades de Derecho deben entenderse como el punto de partida en el largo proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho, no como principio y fin de este.
2. Durante sus estudios, el estudiante de Derecho debe “aprender a aprender” de su experiencia personal. Esta aseveración casa a la perfección con esta otra de José Antonio Marina: “la principal función de la educación no es transmitir conocimientos, sino enseñar a vivir, una tarea urgente en la sociedad en la que vivimos, asolada por grandes problemas” (Marina Torres, 2004). El alumno debe adquirir ciertas destrezas y competencias que sirvan como medios o instrumentos para obtener el máximo provecho de cada actuación y oportunidad profesional que se le presente
3. Los cambios en la sociedad acaban teniendo un impacto a corto o medio plazo en las instituciones formativas. Las instituciones de educación superior no pueden ser ajenas al panorama sociopolítico, económico y jurídico sobre el cual se asientan. De lo contrario, se expondrían al riesgo de que sus fines esenciales se desvirtúen o, lo que es peor, se tergiversen. La mayor o menor sensibilidad hacia los cambios en el entorno es lo que diferencia hoy en día a una universidad innovadora y con capacidad para evolucionar de una universidad arcaica y estancada.

A nivel comparado, existen numerosas experiencias exitosas de clínicas legales formativas. A los efectos de este trabajo, destacamos las siguientes:

- (i) Clínicas Legales de las Universidades de Ámsterdam, Columbia, Harvard, Berkeley y Oklahoma;⁸
- (ii) Escuelas de Negocio, como la “Business and Human Rights Initiative” de la escuela de negocio de Copenhague o el “Geneva Center for Business and Human Rights” de la Escuela de Económicas y Administración de la Universidad de Ginebra;⁹ e

⁸ Sus programas están disponibles en <https://www.amsterdamlawhub.nl/en/amsterdam-law-practice/clinics/meet-our-staff/doing-business-right-clinic.html>; <http://www.humanrightscolumbia.org/bhr>; <https://hrp.law.harvard.edu/clinic/>; <https://www.law.berkeley.edu/experiential/clinics/international-human-rights-law-clinic/>; y en <https://law.ou.edu/IBHRCenter> (consultado el 5 de noviembre 2020).

⁹ Programas disponibles en: <https://www.cbs.dk/en/research/departments-and-centres/department-of-management-society-and-communication/the-bhrights-initiative>; y en <https://www.unige.ch/gsem/en/research/centers/gcbhr/> (consultado el 5 de noviembre 2020).

iii) Institutos de Investigación como el “Danish Institute for Human Rights”, el “British Institute for Human Rights”, el “Human Rights International Corner” o el Centro de estudios jurídicos y sociales Dejusticia.¹⁰

Los parámetros en los que nos hemos basado para evaluar el éxito de las experiencias formativas en las clínicas legales enumeradas, son los que se enumeran a continuación:

- a) Repercusión de los casos reales estudiados, en términos de los impactos positivos que los resultados alcanzados por el alumnado y los docentes tienen para la construcción de una sociedad justa.
- b) Número de docentes involucrados, así como su experiencia y liderazgo.¹¹
- c) Pertinencia, accesibilidad y volumen de producción de informes y documentos de trabajo publicados.¹²

2. Contextualización de la Clínica de Derechos Humanos y Empresas de la US

2.1. *Los derechos humanos y las empresas: una materia de estudio en auge*

Con la implementación de la Clínica Legal sobre Derechos Humanos y Empresas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (CLDHE-US) se pretende cubrir un vacío formativo existente, no sólo en los planes de estudio del Grado en Derecho y Dobles Grados, sino también en la práctica forense del Derecho.

A medida que las instituciones legales, políticas, económicas y sociales van adquiriendo naturaleza transnacional, el Derecho Internacional y las normas y mecanismos de

¹⁰ Programas disponibles en: <https://www.humanrights.dk/>; <https://www.bih.org.uk/>; <https://www.humanrightsic.com/> y <https://www.dejusticia.org/> (acceso el 5 de noviembre 2020).

¹¹ A modo ilustrativo, se indica que, desde el año 2016, el Foro de Enseñanza sobre empresas y Derechos Humanos de la Universidad de Columbia involucra a más de 280 profesores o formadores en más de 180 instituciones, en 32 países.

¹² La Clínica Internacional de Derechos Humanos de la Universidad de Berkeley tiene publicado en abierto más de 50 informes y documentos de trabajo sobre temas que afectan a muchos grupos de interés. Las publicaciones se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://www.law.berkeley.edu/experiential/clinics/international-human-rights-law-clinic/resources-and-publications/#Exploitation> (consultado el 12 de abril de 2021).

derechos humanos se vuelven cada vez más extensas e importantes para el cumplimiento de la justicia (HURWITZ, 2003, 548). Las empresas transnacionales y otras empresas comerciales se han convertido en actores principales en las violaciones de derechos humanos, en particular de los derechos económicos, sociales y culturales (MÁRQUEZ CARRASCO, 2019, 86).

En los últimos años, la comunidad internacional ha sometido a un escrutinio más riguroso el impacto de las empresas sobre el disfrute de los derechos humanos y el medio ambiente, dando lugar a intensos e inconclusos debates sobre cómo regular sus actividades y sus cadenas de suministros para proteger, respetar e implementar los derechos humanos y asegurar su responsabilidad en caso de violaciones (MÁRQUEZ CARRASCO et al., 2019, 27).

Las responsabilidades y obligaciones derivadas de los instrumentos internacionales sobre derechos humanos han sido tradicionalmente imputadas a los Estados.¹³ Sin embargo, en el contexto global en el que los mercados y las cadenas de valor de las compañías multinacionales se expanden mucho más allá del alcance regulatorio de cualquier Estado, donde los espacios no gobernados están poblados por una serie de actores diferentes, con roles tanto privados como públicos, la separación tradicional entre público y privado se está desvaneciendo (WETTSTEIN et al., 2019, 57). Para tratar de dar respuestas pragmáticas a estos desequilibrios surgen los “Principios Rectores sobre empresas y derechos humanos: puesta en práctica del Marco de las Naciones Unidas para proteger, respetar y remediar”.¹⁴

En este contexto, surge una clara necesidad de intervención por parte de la Academia, como institución líder en la investigación y en la docencia. Debemos recordar que tanto la docencia como la investigación se configuran normativamente como derechos-deberes del profesorado universitario¹⁵ y que su desempeño debe contribuir a dinámicas

¹³ Para una revisión de los principales tratados internacionales sobre derechos humanos, consúltese: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/coreinstruments.aspx>

¹⁴ Adoptados por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas el 6 de julio de 2011. En virtud de la Resolución 17/4. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d714e284.pdf>

¹⁵ Véase artículos 33 (docencia) y 40 (investigación) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En estos momentos, existe un borrador del Anteproyecto de Ley por la que se modificaría la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en relación con el estatuto del personal docente e investigador, disponible en <https://web.ua.es/es/stepv-iv/documentos/pdi/borrador-estatuto-pdi.pdf> (consultado el 6 de noviembre de 2020)

innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A medida que el sector privado, el gobierno y la sociedad civil se enfrentan a las cuestiones de derechos humanos que afectan a las operaciones comerciales, los docentes trabajan para satisfacer la creciente demanda de educación empresarial y en derechos humanos entre los estudiantes, las instituciones académicas y las empresas.¹⁶

El volumen de cursos y capacitaciones en derechos humanos y empresas ha aumentado significativamente en la última década. Las Facultades de Derecho, las escuelas de negocios y las escuelas de políticas públicas asumen ese protagonismo como instituciones líderes. En las Facultades de Derecho, el contenido de los cursos sobre empresas y derechos humanos suele coincidir con los planes de estudios tradicionales de derechos humanos, derecho internacional y empresarial.¹⁷ La Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla ha optado por incluir esta materia en los correspondientes planes de estudios a través de la modalidad de prácticas curriculares, no quedando incorporada en ningún plan como asignatura obligatoria u optativa.¹⁸

2.2. *Condicionantes previos*

Como hemos tenido la ocasión de exponer con anterioridad, la CLDHE-US se ha confeccionado como asignatura de práctica curricular. Esta categorización entraña tres consecuencias directas que no debemos pasar por alto:

- (i) rige el mismo sistema de automatrícula que el existente para las asignaturas obligatorias u optativas, de manera que sólo el alumno es quien decide la modalidad de práctica curricular a desarrollar;
- (ii) la impartición de la clínica se tiene que postergar al último curso académico, solapándose con otras obligaciones académicas de los estudiantes;¹⁹ y

¹⁶ Anthony P. Ewing disponible <https://teachbhr.org/resources/teaching-bhr-handbook/introduction-teaching-business-and-human-rights/> (consultado el 5 de noviembre 2020).

¹⁷ Anthony P. Ewing. *op. cit.*

¹⁸ Para más información consúltese el tríptico informativo de prácticas externas: <https://derecho.us.es/sites/derecho/files/docencia/Tr%C3%ADptico%20Practicas%20Externas.pdf> (consultado el 25 de octubre de 2020).

¹⁹ El Plan de Estudios del Grado en Derecho establece que las Prácticas Externas tienen asignados 6 créditos ECTS (150-180 horas) y cronológicamente, se ubican en el 8º cuatrimestre (es decir, en el segundo cuatrimestre del cuarto y último año académico, entre los meses de febrero y junio). En la

(iii) no existe un sistema de preselección de los estudiantes por parte del profesorado que imparte la formación clínica.

Todos estos factores constituyen unos condicionantes previos nada desdeñables y que dificultan enormemente crear un grupo de estudiantes realmente motivado e informado desde el principio sobre el desempeño de las prácticas. Además, identificamos una serie de escollos sistémicos propios a la implementación de prácticas externas de calidad en las titulaciones de Grado en Derecho y Dobles Grados en Derecho y ADE, así como en disciplinas afines:

- Desconexión de la formación práctica curricular recibida con la realidad del mercado laboral.
- La intervención del alumno en los casos reales es ínfima y apenas tiene trascendencia en la resolución de estos.
- Ausencia de especialización.
- Falta de motivación y expectativas iniciales muy bajas del alumnado.

A lo comentado con anterioridad habría que añadir una serie de problemas inherentes a la enseñanza clínica. En base a las lecciones aprendidas en estos últimos dos cursos académicos y analizando las experiencias de otras clínicas legales, observamos los siguientes impedimentos:

(i) Administrativos. Los créditos de enseñanza aplicados a la metodología de enseñanza clínica son difíciles de cuantificar y asignar entre el conjunto de profesores involucrados.

(ii) Económicos. Si bien es cierto que el mantenimiento de una clínica jurídica no requiere una financiación considerable, sí hay que prever gastos fijos y variables. Estos costes están relacionados con el equipamiento técnico (ordenadores, teléfonos y sistemas de videoconferencia), mobiliario, material de oficina, folletos informativos, comunicación, alojamiento y mantenimiento de páginas webs y recursos online, viajes y desplazamientos, traducciones, etc. Un mayor despliegue económico para sufragar las

práctica, la gran mayoría de los estudiantes deciden retrasar en la medida de lo posible el desempeño de las prácticas para atender prioritariamente los exámenes y trabajos finales de grado.

actividades en el marco de una clínica jurídica genera un ambiente más propicio para que se desarrollen actividades formativas más exitosas.

(iii) Logísticos. Un aprendizaje basado en la experiencia y en la observación es considerablemente más efectivo si esas actividades de estudio, análisis y reflexión sobre un asunto, caso o cuestionamiento jurídico se llevan a cabo sobre el terreno. La escasez o ausencia de presupuestos para desplazamientos y viajes a centros de investigación, tribunales de justicia, Administraciones Públicas y ONGs que desarrollen tareas de interés para el alumnado en terceros países, incide en la desconexión entre lo aprendido por el alumnado, las acciones propuestas y la materialización de estas.

(iv) Temporales. Un período de tiempo de tres meses para desarrollar la clínica legal suele ser insuficiente para que el alumnado interiorice los conocimientos, los ponga en práctica y ejercite las habilidades profesionales ensayadas.

(v) Materiales o técnicos. Se ha debatido si se debe permitir a los estudiantes que participan en una clínica jurídica desarrollar un trabajo de asesoramiento o consultoría jurídica muy técnico. Este argumento adquiere mayor dimensión cuando tratamos de implementar una clínica jurídica sobre derechos humanos y empresas, habida cuenta que no existe en los planes de estudio de las universidades españolas formación teórica específica sobre derechos humanos y empresas. Quizás, este sea el reto de mayor envergadura al que nos enfrentamos.

3. Metodología innovadora aplicada en la enseñanza-aprendizaje

Las clínicas de derechos humanos comparten la teoría del aprendizaje vivencial: los estudiantes deben participar en aspectos del proceso de aprendizaje que distingue la experiencia clínica de la simple investigación aplicada (HURWITZ, 2003, 532).

Hay autores que sostienen que hay tres formas diferentes para implementar la educación clínica: clínicas establecidas en la institución académica que asesoran a clientes, programas de pasantías y simulaciones (MILSTEIN, 2001, 376).²⁰

²⁰ MILSTEIN habla de “in-house live-client” para referirse a las clínicas de las instituciones universitarias, que se insertan en una oficina legal o instituto, que existe con el propósito de brindar a los

A efectos pedagógicos, me parece acertado seguir la clasificación de las clínicas jurídicas que ya en 1972 propuso Grossman, atendiendo a la actividad desarrollada y a la participación de los estudiantes, en tanto que se centra en “el elemento más relevante y coherente de un fenómeno que precisamente quiere poner el foco en el protagonismo de los estudiantes” (BLÁZQUEZ MARTÍN, 2015, 18). Este autor distinguió entre: (i) Clínicas de atención a la comunidad; (ii) Clínicas de reforma legislativa; (iii) Clínicas de observación activa; y (iv) Clínicas de enseñanza.

Desde un punto de vista metodológico, nuestro modelo de enseñanza clínica guarda similitudes con el desarrollado por la “International Human Rights Law Clinic at American University’s Washington College of Law”, con ciertos matices materiales y formales. En su estudio, Richard Wilson concluye que hay tres aspectos estructurales fundamentales en la enseñanza jurídica clínica:²¹

- Autonomía en la toma de decisiones. Los estudiantes son únicos responsables de las decisiones y acciones que se toman en nombre de un cliente, incluida la decisión de entablar un litigio o algún otro método de defensa, así como la responsabilidad de la dirección, redacción y argumentación de todos los casos en litigios en la medida en que lo permitan las normas judiciales.
- Supervisión cercana. Los estudiantes reciben una estrecha supervisión en todas las etapas de la toma de decisiones. El papel del docente es presentar al estudiante una amplia gama de opciones competentes para la acción.
- Énfasis en las competencias profesionales. La atención se centra en la abogacía y no en el aspecto doctrinal de los casos. Las habilidades, la ética y los valores de la abogacía se enseñan principalmente a lo largo del trabajo de los casos clínicos, no en la ley de asilo o los derechos humanos internacionales.

estudiantes un entorno supervisado por el profesorado dentro del cual practicar la abogacía y aprender de la experiencia. Igualmente, se refiere a los “externship programs” como programas de pasantías se ubican en despachos de abogados de agencias gubernamentales y ONGs. Y, finalmente, califica la “simulation” como un método de enseñanza en el que a los estudiantes se les asignan roles de abogados y desarrollan algún proceso en un entorno controlado.

²¹ WILSON (2006, 48) determina estos rasgos característicos a través de un estudio comparado entre la Clínica Lowenstein de Derechos Humanos, de la Universidad de Yale, y la Clínica de Derecho Internacional de Derechos Humanos de Washington School Of Law, de la American University, en relación con casos de estudio en la base militar estadounidense de Guantánamo.

La principal fortaleza del aprendizaje basado en la experiencia es que le permite al estudiante tomar buenas decisiones, puesto que recibe una supervisión cuidadosa en la planificación, ejecución y reflexión en lo concerniente al ejercicio de la abogacía (WILSON, 2006, 48).

Para adecuar estas buenas prácticas a nuestro contexto y alcance, la dinámica de las sesiones clínicas de la CLDHE-US se ha estructurado de la siguiente forma:

i. División de los estudiantes en equipos de trabajo, con distintos enfoques temáticos y competencias profesionales para desarrollar.²² La creación de los grupos de trabajo se lleva a cabo atendiendo a criterios de motivación, conocimiento previo de la temática y habilidades demostradas por el estudiante. Esta información se recaba a través de un cuestionario cumplimentado por los estudiantes y en las sesiones informativas celebradas con anterioridad al inicio de la clínica.²³

ii. Desarrollo del modelo “Flipped Classroom” para competencias específicas. El “Flipped Classroom” o “Flipped teaching” es un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados materiales como videos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y práctica de conocimientos (ESTEVE SEGARRA, 2016, 81).

iii. Participación y escucha activa. Durante las sesiones de introducción de conceptos teóricos, debates organizados, reflexiones y análisis de casos el docente fomenta la participación de todos los estudiantes, los anima a involucrarse en las discusiones y crea un clima amigable a través de comunicación verbal y no verbal para que exhiban sus argumentos de forma razonada.

iv. Exposición y comunicación de los resultados obtenidos. La comunicación oral de los trabajos e investigaciones realizadas obedecen a un doble objetivo. Primero, tanto el docente como el propio alumno evalúan el grado de comprensión de los contenidos

²² La distribución de los grupos de trabajo y las fechas de entrega de las tareas para el curso 2019/20 se puede consultar en el siguiente enlace: <https://tinyurl.com/yxmghcnk>.

²³ Los resultados obtenidos se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://tinyurl.com/ykbl2yx>

teórico-prácticos estudiados y aplicados. Segundo, se refuerzan las competencias de comunicación verbal y no verbal, y se amplían las técnicas y herramientas de presentación audiovisual de resultados.

v. Seminarios y píldoras formativas específicas. Los talleres y seminarios impartidos por personas expertas en la materia es una de las piezas claves para despertar el interés del alumno en temas que son tendencia. La heterogeneidad de seminarios impartidos no es baladí. Su justificación estriba en la existencia de alumnos más predispuestos a unas materias que a otras y por la diversidad de casos reales de estudio.

vi. Participación en la resolución de casos de estudio o encargos de trabajo reales. Indiscutiblemente esta es la actividad que despierta mayores expectativas e ilusiones entre todos los alumnos. Dando por cierta esta premisa, el programa académico de los dos últimos cursos se ha diseñado teniendo en cuenta que las destrezas y conocimientos adquiridos se aplicarían en encargos de trabajo reales encomendados a los propios estudiantes.

Con base en todo lo anterior, la propuesta metodológica seguida por nuestra Clínica Legal sobre Derechos Humanos y Empresas (particularmente en el curso académico 2019/2020), podríamos afirmar que adopta una naturaleza “híbrida” y “flexible”, tratando de incorporar aquellos elementos innovadores idóneos para el contexto específico en el cual se ha desplegado este proyecto formativo innovador.

4. Resultados obtenidos

En los últimos dos cursos académicos de implementación de la Clínica Legal sobre derechos humanos y empresas hemos seguido las siguientes fases preparatorias:

Primero, coincidiendo con la apertura del curso académico y la finalización del primer período de matriculación de estudiantes se realiza una promoción general de la clínica legal como una de las opciones que tiene el alumnado para cursar las prácticas curriculares. Esta labor promocional se realiza formalmente a través de los canales y medios de comunicación oficiales de la Facultad de Derecho. El resto de los integrantes del Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, de

manera informal, difunden su existencia entre sus alumnos. Posteriormente, hay una sesión conjunta e informativa sobre las distintas opciones de prácticas curriculares. En esta sesión conjunta se describe de manera superficial los objetivos y reglas de funcionamiento de las distintas opciones prácticas.

En segundo lugar, durante el mes de octubre se procede a convocar a los alumnos efectivamente matriculados en la Clínica Legal a reuniones informativas que versan sobre la metodología de enseñanza clínica que se va a desarrollar, el resumen ejecutivo del programa formativo, los itinerarios ofertados, la configuración de los recursos informáticos en línea (Google Drive), la suscripción de acuerdos de confidencialidad y otros trámites burocráticos complementarios.²⁴ El principal objetivo de estas sesiones informativas previas es que estudiantes y profesores involucrados en la experiencia conozcan los detalles organizativos, funcionamiento y cronograma de las actividades planificadas.

El programa formativo diseñado se divide en tres secciones o bloques de trabajo conectados e interdependientes. En el bloque I se realiza una presentación teórica de cuestiones generales y herramientas básicas cuyo manejo se exige para continuar con las secciones de trabajo. De esta forma, se introducen los Principios Rectores sobre Empresas y Derechos Humanos, se muestran otras iniciativas internacionales en la materia y se analizan desde el punto de vista teórico-práctico los Planes Nacionales sobre Derechos Humanos y Empresas. En estas primeras sesiones introductorias el docente fomenta la participación de todos los estudiantes, los anima a involucrarse en las discusiones y crea un clima amigable para que exhiban sus posicionamientos con argumentos sólidos (participación y escucha activa). En esta fase se utiliza la técnica del “Flipped Classroom” para competencias específicas.²⁵ Esta técnica ha sido especialmente efectiva para el entendimiento y aplicabilidad del Marco de la ONU “Proteger, Respetar, Remediar” para las actividades empresariales y los derechos humanos.

²⁴ Las sesiones informativas para el curso 2019/20 tuvieron lugar los días 11 de noviembre <https://tinyurl.com/y2x9xeeh> y 27 y 28 de noviembre de 2020 <https://tinyurl.com/y4w4gnzn>

²⁵ El “Flipped Classroom” o “Flipped teaching” es un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados materiales como videos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y práctica de conocimientos. (Esteve Segarra, 2016: 81).

En el bloque II se exponen perspectivas sectoriales del estudio de los derechos humanos en contextos empresariales. Para este bloque se utiliza como herramienta metodológica principal la realización de seminarios, talleres y píldoras formativas dirigidos por expertos en la materia. Las perspectivas sectoriales de estudio son: pueblos indígenas, responsabilidad social empresarial, tecnología, género, medio ambiente y tecnología. Con la impartición de estos seminarios y talleres no sólo se pretende que los expertos profundicen en una materia concreta, sino que se acomete desde una óptica experiencial, esto es, la persona experta describe pormenorizadamente cómo es su práctica profesional diaria. Precisamente en esta fase, por cuestiones de incompatibilidad temporal, se procede a crear los grupos de trabajo, atendiendo a criterios de motivación, conocimiento previo de la temática y habilidades demostradas por el estudiante. Toda la información se va recabando con anterioridad al inicio de la Clínica y durante las primeras semanas de trabajo. Los instrumentos utilizados para ello son los cuestionarios cumplimentados por los estudiantes y las sesiones informativas celebradas.²⁶

Finalmente, durante el desarrollo del bloque III, los grupos ya conformados desarrollan las actividades asignadas por el docente. Los resultados específicos se exponen de manera oral por cada uno de los grupos de trabajo. Se proporcionan unas pautas comunes para homogeneizar criterios sobre los antecedentes de hecho, el objeto litigioso o de análisis, conclusiones y propuestas de acción o intervención. Estas pautas se basan en las buenas prácticas de lecciones aprendidas. Otro elemento innovador utilizado es la creación de una cuenta de Instagram de la Clínica Legal, a través de la cual se suben fragmentos de las exposiciones grupales y las infografías preparadas y presentadas al resto de grupos.²⁷

La participación en la resolución de casos de estudio reales también se incluye en el tercer bloque de actividades. A nuestro juicio, identificar casos reales que sean idóneos para el aprendizaje del alumnado es uno de los retos de mayor envergadura para el docente. Aquí, la dificultad no sólo estriba en encontrar encargos de trabajo que se ajusten al temario de la Clínica Legal, sino en asegurar que el trabajo del alumnado

²⁶ Los resultados obtenidos para el curso 2019/20 se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://tinyurl.com/yykbl2yx>

²⁷ La cuenta se creó durante el curso 2019/20. Se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.instagram.com/clinicalegaldipus/>

aporte valor añadido en la resolución de aquellos. De alguna manera, se trata de crear una suerte de simbiosis entre cliente y estudiante. Nuestra clínica se estructura de tal forma que brinda a los estudiantes la posibilidad de evaluar su trabajo en curso, procesar el *feedback* y formular reflexiones críticas constructivas en pro de los intereses de los clientes. Este proceso de evaluación continua del trabajo tiende a generar una asistencia jurídica muy eficaz, ya que la reflexión de los estudiantes de la clínica generalmente da como resultado mejoras en la estrategia y práctica de las clínicas, que pueden implementarse potencialmente con efectos positivos (CARRILLO, 2003, 581).

Como hemos expuesto con anterioridad, el alumno es responsable de la toma de decisiones y de la estrategia que ha de seguirse en el planteamiento de la prestación de servicios jurídicos. El fin último es empoderar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, darles la oportunidad de ser protagonistas de este proceso y de que tomen conciencia de sus aciertos, errores, limitaciones y habilidades. Por este motivo, la intervención del docente en esta fase es mínima y queda circunscrita a las siguientes funciones:

- Orientación en el diseño de la estrategia.
- Supervisión de las decisiones tomadas por el estudiante.
- Verificación externa de la adecuación formal de las propuestas de resolución, informes jurídicos o de los resultados de investigación.
- Creación de un foro de debate para la resolución de dudas sobre el enfoque, estrategias y alcance de las investigaciones realizadas.

El *modus operandi* descrito en las líneas precedentes es el aplicado en todos los encargos de trabajo recibidos en nuestra Clínica Legal. Indudablemente, este método cobra especial importancia cuando el alumnado presta servicios de asesoramiento y consultoría jurídica internacional sobre materias que nunca ha estudiado. Por razones de limitación en la extensión de este trabajo, sólo menciono uno de los proyectos con el cual hubo una estrecha colaboración.²⁸ Durante el curso 2019 un grupo de alumnos seleccionados se involucraron en el Proyecto Conducta Empresarial Responsable en América Latina y el Caribe (CERALC). Este proyecto, financiado por la Unión Europea (UE) e implementado en colaboración con la Organización para la Cooperación y el

²⁸ Para visualizar el resto de los grupos de trabajo, proyectos y fechas de entrega durante el curso 2019/2020, acudan a la nota al pie número 22 (pág. 14).

Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), pretende promover un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo en la UE y en América Latina y el Caribe, mediante el apoyo a prácticas de conducta empresarial responsable, en línea con los instrumentos de las Naciones Unidas, la OIT y la OCDE. Los servicios han consistido en la realización de una propuesta de línea base nacional en Colombia aplicada a la industria minera y empresas extractivas. Para tal propósito se ha requerido de una estrecha colaboración con la Oficina del ACNUDH en Colombia. El estudio de línea de base realizado por los alumnos describe la situación de los derechos humanos y empresas del sector extractivo y minero en el Estado de Colombia, con el objetivo de evaluar la protección de los derechos humanos que el Estado proporciona, la obligación de las empresas de respetar los derechos humanos y el acceso a mecanismos de reparación para las víctimas o perjudicados por la actividad empresarial. A pesar de que el desempeño del trabajo requería un alto grado de especialización, los alumnos utilizaron adecuadamente las herramientas y guías de las instituciones especializadas en este tipo de consultoría legal. Dos fueron las principales limitaciones que se encontraron. En primer lugar, el grupo de estudiantes era totalmente desconocedor del contexto político, constitucional y legislativo colombiano, por lo que desde el principio se tuvo que planificar una investigación minuciosa sobre la legislación colombiana que incide directamente en el objeto del estudio, la estructura estatal y constitucional de Colombia y la situación de las empresas extractivas y mineras y las violaciones de derechos humanos en Colombia. En segundo lugar, el ACDHNU alude, en el ejercicio de sus funciones, a un enfoque participativo que involucre a las partes interesadas: empresas, ONGs, pueblos indígenas, comunidades, sindicatos, entre otros. Sin embargo, debido a que los estudiantes se encontraban en España y a la situación de inestabilidad provocada por la COVID-19, el diálogo con las partes interesadas ha sido mucho más limitado. Por tanto, la información recabada en fuentes oficiales a través de internet ha sido fundamental para la realización de la investigación. Los resultados y las conclusiones extraídas tras finalizar todo el proceso de análisis y consultoría han sido muy satisfactorios.²⁹

²⁹ Quisiera reiterar mi agradecimiento a Bibiana Moreno Leal, Coordinadora Equipo Territorio y Paz de la oficina en Colombia del ACNUDH; y Agustina Pérez, Asociada en Empresas y Derechos Humanos. Su predisposición y trato durante el curso 2019/20 ha influido notablemente en el aprendizaje vivencial del grupo de alumnos seleccionado para trabajar en el proyecto CERALC.

Desde el punto de vista de los beneficios obtenidos por los docentes y colaboradores externos involucrados en este proyecto durante los cursos 2018/2019 y 2019/2020, destacamos los siguientes, ordenados, a nuestro parecer, según importancia:

1. Quienes coordinaron, dirigieron y planificaron las actividades formativas mejoraron sus competencias para la evaluación y supervisión de alumnos que desconocían el método de la educación clínica y la agenda internacional sobre empresas y derechos humanos.
2. Aquellos que solicitaron la colaboración de la clínica en el estudio, investigación y análisis de sus casos o proyectos, obtuvieron unos documentos de trabajo preparatorios solventes que les han servido como base sólida para continuar su trabajo.
3. Quienes impartieron talleres, seminarios o coloquios, (i) reforzaron sus competencias para transversalizar sus temas de especialización e incluir el enfoque de empresas y derechos humanos, y (ii) contrastaron la relevancia de sus investigaciones y experiencias sobre el terreno con los planteamientos, dudas e inquietudes de los alumnos.

5. Conclusiones

La propuesta metodológica de naturaleza “híbrida” y “flexible” de la CLDHE-US ha tenido unos resultados muy satisfactorios. Es fundamental para el aprendizaje que el alumnado tome conciencia del valor y la aplicabilidad práctica de los trabajos realizados durante el despliegue de la Clínica. Dicho de otro modo, cuál es la razón de ser y el fin último de los resultados del trabajo acometido. La capacidad que cada alumno haya tenido para dar una respuesta auténtica a esta cavilación determinará la eficacia y la perdurabilidad de su aprendizaje.

Respecto de los beneficios obtenidos por los alumnos, debemos destacar que la medición de indicadores como la empleabilidad y la calidad del empleo requiere una estructura organizativa de recursos humanos propia y orientada hacia el seguimiento posterior de la evolución de dichos alumnos. Si no dispones de esa estructura consolidada, como es nuestro caso, la medición de los indicadores apuntados se hace

inviabile. Por ello, el éxito de la clínica debe valorarse no sólo en términos de empleabilidad, sino también atendiendo a dos parámetros fundamentales. El primero de ellos es la participación de los alumnos en las redes de *networking* generadas como consecuencia del funcionamiento normal de la clínica. El segundo, haber sido beneficiarios (tanto docentes como alumnos) de una formación de especialización multidisciplinar que ninguno de los planes de estudio en las titulaciones universitarias en España ofrece, al menos no de forma esporádica o coyuntural.

A efectos pedagógicos vamos a clasificar los efectos positivos generados para los alumnos en tres niveles de competencias (emocionales, sustantivas y profesionales):

Competencias emocionales. Desde el plano emocional del alumno hay una serie de elementos clave que se han conseguido, en algunos casos, y reforzados, en otros. A nuestro parecer, la cultura del esfuerzo y la motivación son las dos competencias emocionales más importantes y, por ello, han sido dos elementos de referencia durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que hemos llevado a cabo. Hemos tratado de instaurar en el estudiante la siguiente convicción: el esfuerzo aplicado adecuadamente en el ejercicio de una tarea siempre deriva en logros; si, además, durante ese proceso se enciende la llama de la motivación, se consiguen resultados efectivos, duraderos y muy gratificantes. Por supuesto, se han inculcado otros valores de innegable trascendencia para el futuro personal y profesional del estudiante. Nos referimos al compromiso ético, al fomento de habilidades transversales en las relaciones interpersonales, a la inquietud por la calidad y por el éxito y al reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad. Analizando la evolución de la motivación del alumnado, la experiencia de la Clínica ha sido muy próspera, como se desprende de los resultados obtenidos a través del cuestionario final del curso académico 2018/19.³⁰ En este sentido, resulta revelador comparar el grado de interés que los estudiantes tenían por la materia Derechos Humanos y Empresas antes y después de finalizar las prácticas. Si bien en el momento de la matriculación en la CLDHE-US, el 69% de los estudiantes tenían un interés medio (31,3%), bajo (31,3%) o muy bajo (6,5%), tras la finalización de esta experiencia, el 81% de los estudiantes manifestaron un interés alto (37,5%) o muy alto (43,8%) en la

³⁰ Los resultados obtenidos en la encuesta final de la Clínica Legal en el curso 2018/19 se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/10PYMGGL9uupDModdLQIzMXIdZafCdj8W/view?usp=sharing>

materia. Este cambio de percepción en el interés sobre las materias abordadas ha sido el principal parámetro de evaluación que acredita la adquisición de las competencias emocionales anunciadas.

Competencias relativas al conocimiento de la materia (sustantivas). Es obvio que, para obtener resultados de calidad técnica, además de las competencias emocionales antes mencionadas, se precisa dominar o, al menos, conocer, las materias objeto de estudio, práctica o investigación. Así pues, otro de los objetivos fundamentales de la Clínica ha sido que los alumnos alcanzasen un conocimiento suficiente en la materia derechos humanos y empresas. Desde el principio, hemos sido muy consecuentes con las limitaciones existentes, de modo que no se han planteado objetivos muy ambiciosos en este sentido. Ello no ha imposibilitado que se hayan exigido unas competencias sustantivas mínimas que, a buen seguro, servirán para concebir juristas socialmente responsables y con enfoques basados en derechos humanos, omnicomprensivos e internacionalistas. Entre otras competencias fomentadas, destacan las siguientes: el manejo de fuentes legislativas, doctrinales y jurisprudenciales, su análisis crítico e interpretación; la adquisición de instrumentos de análisis comparativo y crítico del Derecho; habilidades destinadas a la investigación jurídica y en ciencias sociales; el conocimiento de las diferentes fuentes de acceso a la información jurídica; y la capacidad de emitir juicios críticos sobre la realidad jurídica internacional. Las competencias sustantivas referenciadas se han ido acreditando de manera recurrente a través de la evaluación continua que los docentes involucrados han llevado a cabo sobre la base de las actividades planificadas y completadas. En la tarea evaluadora se han considerado las siguientes evidencias: (i) conocimiento general sobre los Principios Rectores sobre empresas y derechos humanos; (ii) argumentación jurídica oral y escrita; (iii) dominio de la terminología jurídico-internacional; (iv) gramática y ortografía; (v) capacidad de liderazgo, determinación y gestión de las incidencias en el ejercicio de las tareas encomendadas.

Competencias profesionales. El último nivel que hemos tomado en consideración a lo largo de este proyecto de innovación docente es el relativo a las habilidades profesionales. Para determinar cuáles eran las competencias profesionales que debíamos potenciar nos hicimos la siguiente pregunta: ¿qué aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes o valores) deberían formar parte del bagaje de cualquier ciudadano, con

independencia de la disciplina en la que se haya formado? Esta pregunta tiene múltiples respuestas y todas ellas implican una reflexión muy profunda. A pesar de ello, nos fue extraordinariamente útil para focalizar nuestra atención en cada una de las siguientes competencias, habilidades o destrezas: capacidad de crítica constructiva y autocrítica, habilidad para comunicar con expertos en otros campos de estudio, capacidad para aplicar la teoría a la práctica, habilidad para trabajar de forma autónoma y en grupo, habilidad para trabajar en un contexto internacional, conocimiento de una segunda lengua, habilidades en el uso de las TICs y capacidad para la toma de decisiones.

En última instancia, este proyecto de innovación docente en la enseñanza del Derecho pretende aportar algo de luz en un escenario global incierto y que reclama intervenciones más efectivas por parte de nuestras Instituciones, entre ellas, la Universidad. Como bien pronuncian los Estatutos de la Universidad de Málaga, la transformación viene marcada “por la necesidad de afrontar los nuevos retos que presentan el sistema universitario y la sociedad en su conjunto: [...]; retos, en definitiva, en la formación de la ciudadanía y de profesionales libres y cultos, en el fomento del espíritu crítico y en la mejora de las capacidades individuales y colectivas”.³¹

6. Bibliografía

ABRAMOVICH, V. E. (1999). La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática. *Cuaderno de Análisis Jurídico. Serie Publicaciones Especiales*, 9(1990).

BLÁZQUEZ MARTÍN, D. (2015). Clínicas de derechos humanos: Causas y ventajas del éxito de un modelo de educación jurídica del siglo XXI. *Revista de Educación y Derecho = Education and Law Review*, 11, 0–1.

CARRILLO, A. J. (2003). Bringing International Law Home: The Innovative Role of Human Rights Clinics in the Transnational Legal Process. *Colum. Hum. Rts. L. Rev.*, 35(1998), 527–587. http://heinonlinebackup.com/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/colhr35§ion=25

³¹ Véase el Decreto 464/2019, de 14 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Málaga. Publicado en BOJA Número 93, viernes, 17 de mayo de 2019.

ESTEVE SEGARRA, M. A. (2016). Flipped teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 75–95. <http://roderic.uv.es/handle/10550/54583>

HURWITZ, D. (2003). Lawyering for Justice and the Inevitability of International Human Rights Clinics. 28 *Yale J. Int'l L.* <https://digitalcommons.law.yale.edu/yjil/vol28/iss2/12>

LAURILLARD, D. (2012). *Teaching as a design science building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

MARCELO, C. (2011). *Desarrollo profesional docente : ¿cómo se aprende a enseñar?* (D. Vaillant (ed.)). Narcea Ediciones. <https://elibro-net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/46027?page=7>

MARCELO, C., YOT, C., y MAYOR, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. *Comunicar*, 22(45), 117–124.

MARINA TORRES, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel.

MÁRQUEZ CARRASCO, M. del C. (2019). El I Plan de Acción Nacional de España sobre empresas y derechos humanos y el acceso al remedio. En *El I Plan de acción nacional sobre empresas y derechos humanos en España: evaluación, seguimiento y propuestas de revisión* (1ª ed., pp. 85–98). Aranzadi Thomson Reuters.

MÁRQUEZ CARRASCO, M. del C., IGLESIAS MÁRQUEZ, D., y DOMÍNGUEZ DÍAZ, F. A. (2019). Introducción. De los principios rectores al I Plan sobre empresas y derechos humanos de España. En *El I Plan de acción nacional sobre empresas y derechos humanos en España: evaluación, seguimiento y propuestas de revisión* (1ª ed., pp. 27–34). Aranzadi Thomson Reuters.

WETTSTEIN, F., GIULIANI, E., SANTANGELO, G. D., y STAHL, G. K. (2019). International business and human rights: A research agenda. *Journal of World Business*, 54(1), 54–65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jwb.2018.10.004>

WILSON, R. J. (2006). Many Guantánamos: A Reflection on the Work of Human Rights Clinics. *Human Rights Brief*, 13(3), 46–48.
<https://ssrn.com/abstract=1368414>