

***Evaluación y retroacción en la formación jurídica
clínica (Clinical Legal Education). Informe sobre
el Simposio celebrado en la Universidad de
Northumbria (Reino Unido) el 9 de enero de 2009***

***Assessment and Feedback in Clinical
Legal Education. Report: An overview of
the proceedings of the Symposium held at
Northumbria University on 9th January 2009***

1

Kevin Kerrigan

Associate Dean for Undergraduate and Clinical
Programmes. Northumbria University School of Law.
England. E-mail: Kevin.kerrigan@northumbria.ac.uk

Resumen

Objeto: Este artículo ofrece un panorama general de las actividades realizadas en el seno del Simposio sobre evaluación y retroacción en la clínica jurídica, celebrado en la Universidad de Northumbria, el 9 de enero de 2009. El simposio fue organizado por la *Clinical Legal Education Organization (CLEO)* y se centró en los enfoques actuales para la evaluación y retroacción en la clínica jurídica, junto con el tratamiento de problemas comunes y soluciones.

Método: Análisis de distintas experiencias de clínica jurídica y de la multiplicidad de enfoques sobre retroacción y evaluación que en ellas se están aplicando.

Conclusiones: El trabajo realizado durante el simposio puso de manifiesto que existe un importante grado de reconocimiento mutuo de los posibles problemas que plantea la evaluación clínica y que hay un enfoque común para intentar resolver estos problemas. También hay un alto grado de consenso en que, a pesar de las incertidumbres y

dificultades, es posible lograr una evaluación transparente, rigurosa y justa de la experiencia clínica.

Palabras clave

Clínica jurídica, Evaluación, Retroacción, Habilidades, Prácticas reflexivas.

Abstract

Subject: This article provides an overview of the proceedings of the Symposium on Assessment and Feedback in Clinical Legal Education held at Northumbria University on 9th January 2009. The symposium was organized by the Clinical Legal Education Organization (CLEO) and focused on the current approaches to clinical assessment and feedback together with common problems and solutions.

Method: Analysis of different legal clinic experiences and the array of approaches to feedback and assessment implemented in them.

Conclusions: The proceedings reveal that there is a significant degree of mutual recognition of the potential problems with clinical assessment and commonality of approach to resolving these problems. There is also a high degree of consensus that, despite the uncertainties and difficulties, transparent, rigorous and fair assessment of clinical experience is achievable.

Keywords

Legal Clinic, Assessment, Feedback, Skills, Reflexivity.

Assessment and Feedback in Clinical Legal Education. Report: An overview of the proceedings of the Symposium held at Northumbria University on 9th January 2009

Kevin Kerrigan¹

Associate Dean for Undergraduate and Clinical Programmes. Northumbria University School of Law. England. E-mail: Kevin.kerrigan@northumbria.ac.uk

1. Subject

This short article provides an overview of the proceedings of the Symposium on Assessment and Feedback in Clinical Legal Education held at Northumbria University on 9th January 2009. The symposium was organized by the Clinical Legal Education Organization (CLEO), which is an informal network of academics based in the United Kingdom who have an interest in clinical methods of teaching law and legal skills. A key objective of CLEO is to provide a platform for analysis of current issues in clinical legal education and the sharing of best practice². A pressing issue in UK higher education at the present time is assessment and feedback to students³. Clinical legal education presents particular challenges in relation to assessment and feedback given the practical, non standard and often collaborative methods of study involved. For these reasons, the symposium focused on the current approaches to clinical assessment and feedback together with common problems and solutions.

Legal education in the United Kingdom is primarily an undergraduate experience; students study for three years for a bachelor of laws (LLB) and complete a one-year post-graduate vocational course prior to commencing their work based training stage. This comprises a two-year training contract for those who intend to become solicitors or a one-year pupillage for those intending to become barristers. Students can go on to

1. With thanks to colleagues in the Student Law Office and participants in the Clinical Legal Education Organization (CLEO) Symposium.

2. CLEO holds a biannual conference (the next one will be held in Newcastle-upon-Tyne in July 2010) and ad hoc events of interest to members.

3. The United Kingdom National Student Survey has highlighted significant student concern over the quality and timeliness of feedback on performance. See Paula Surridge, *The National Student Survey 2005-2007: Findings and Trends, A Report to the Higher Education Funding Council for England*.

complete one-year Masters qualifications or doctoral study but these are not required for entry into the legal profession.

University-based law clinics in the United Kingdom are a relatively recent phenomenon. The first clinics were established in the 1970s and there has been a recent surge of interest with new clinics being established and existing clinics expanding⁴. Clinics have been created in many institutions but clinical legal education remains the exception rather than the rule for most law schools. Clinics exist in undergraduate and post-graduate programs, mainly as extra curricular or optional modules. Typically, they do not form a central part of the academic or vocational stage of legal education but are seen as added value activities.

There are a wide variety of clinics including full representation in-house legal schemes⁵, simulation clinics⁶, street law/law in the community initiatives⁷, advice-only clinics⁸, representation services⁹, externship/placement programs¹⁰ and so on¹¹.

Against this background it is to be expected that clinical assessment methods are diverse. The wide number of different approaches means that it is very difficult to identify clinical assessment and feedback issues that are relevant across all institutions undertaking clinical teaching. Nevertheless, the symposium managed to address a range of issues that arise frequently in the clinical context to help participants reappraise the way they currently assess their students.

2. Experiences of assessment and feedback in Clinical Legal Education

Professor Philip Plowden, Dean of the School of Law at Northumbria University opened the Symposium with his paper, *Assessment and Clinic: us and US*. Professor Plowden provided comparative context for the day's proceedings by reporting on the continuing debate in North American law schools about the value and problems associated with attempts to grade the clinical experience. He identified three principles of assessment: transparency, rigour and fairness and acknowledged the fears of many that clinical assessment fails to achieve these principles. There is a fear that assessment tends to be subjective and concern over the effect of the supervision process. If a supervisor has helped a student to improve a piece of work to make it helpful for a client, how can we subsequently accord an accurate mark to the student performance? Then there is the impact of the supervisor / student relationship on the grade. Whether the relationship is a good or poor one, arguably irrelevant personal factors may be taken into account by the supervisor. Moreover, if the clinic represents clients with live cases it is impossible to guarantee all students an equivalent experience. Differences in clients, area of law and volume of work arguably add further obstacles in the way of the as-

4. For example, Northumbria's Student Law Office and Sheffield Hallam's Law Clinic.

5. For example, Northumbria's Student Law Office and Sheffield Hallam's Law Clinic.

6. For example, Warwick University's Law in Practice module.

7. For example, The College of Law's Streetlaw and Streetlaw Plus schemes.

8. For example, De Montford's Law Clinic.

9. For example, The College of Law's London Residential Property Tribunal clinic.

10. For example, Derby University's Clinical Placement Program.

11. There are numerous other examples such as mediation schemes, soup runs, campaign teams, letter writing help, innocence projects and other creative initiatives which have added to the diversity of the clinical picture in the UK.

assessment task. These concerns are not unique to clinic and should also be seen in the context of a fairly extensive internal and external marking and moderation process.

The paper went on to contrast the UK context with that in the United States. Clinic in the US is more firmly established than probably any other jurisdiction, although it is generally not mandatory. Academic autonomy and student choice tends to create a plethora of individual clinics with idiosyncratic approaches to feedback and assessment. The grade curve average is sometimes but by no means always used to lessen the impact of grading variations. This leads to a creative and flexible environment but one that may be seen to lack the discipline of UK assessment practice. The «trust me I'm a professor» cliché can fairly be said to represent the approach of a significant portion of US clinical teachers and arguably there is less attention to the assessment process in the US but this does leave US clinicians free to focus on the learning experience rather than the final grade.

The paper concluded by reassuring delegates that clinic was not the only environment where there were concerns about assessment. In one study¹² a wide degree of variation was found between different markers and even with the same markers over time: «To give the most extreme example —one student's paper was given a mark of just 13 by one examiner and 56 by another».¹³

In the first set of round table presentations, Mike Bennett from the University of Portsmouth discussed *Feedback on Reflection*. In this paper he explained how reflection is generally individual and personal to the student. This impacts significantly on how the tutor can provide effective feedback, which cannot be general but must draw on students' own experiences and encourage them to engage in reflective dialogue and self-analysis. It follows that the clinical supervisor needs to reappraise what it means to give feedback and not to slavishly follow models for more traditional learning experiences.

Karen Clubb of the University of Derby addressed *Use of tutor feedback to develop reflexivity in students - Avoiding Ghost writing*. In this paper she examined the relationship between feedback and the development in students of the reflective process as a necessary condition to the achievement of reflective product to evidence student learning (for example, reflective writing). She sought to establish the clear link between supportive formative feedback and the development of student «reflexivity». She considered some of the practical difficulties in the provision of feedback, in particular the need to align this to clear assessment criteria, and questioned whether such feedback should centre on development of reflective process or product. Throughout the paper the presenter drew on the reflective diary model adopted on the law clinic module at the University of Derby.

Carol Boothby and Caroline Foster, solicitor tutors at Northumbria University Student Law Office considered the effectiveness of clinical feedback methodology in their paper, *Lawyers are like rhinoceroses*. In this presentation they acknowledged that teach-

12. «An examination of the incidence of 'error variation' in the grading of law assessments» Hanlon et al 2004 www.ukcle.ac.uk

13. Times Higher Education Supplement, 9th January 2004.

ing and learning in clinic is perceived as providing a high level of individual feedback but reflected on whether there were areas for improvement. Drawing on the various methods of feedback currently used within the Student Law Office clinical programme at Northumbria they identified different types of feedback including structured (e.g. formal mid-point reviews), semi structured (regular written feedback on student drafts) and unstructured (the routine informal discussions that take place in a clinical environment), and the key elements involved from the perspective of the source or giver of feedback, the feedback message itself, and the feedback recipient. The positive and negative aspects were considered and the audience were invited to consider attitudes — as supervisors should we be tough and robust with feedback, bearing in mind the rigours of professional life for lawyers? Alternatively, can the negative effects of destructive feedback undermine student progress and potential?

Victoria Murray presented a paper by herself and Tamsin Nelson, clinical supervisors at Northumbria

University, *The use of grade descriptors to assess clinical work*. In it they reported on their research into a recent move away from assessment criteria to the use of grade descriptors to describe the performance expected of students at different grade boundaries in clinical practice.

Rather than present students and supervisors with a list of criteria points such as «ability to communicate with clients» the Northumbria clinical modules now describe performance levels for at the various grade boundaries across a range of skills and other attributes. For example, in relation to participation in clinical case discussions the document articulates different levels of achievement from fail «they often fail to contribute» up to first class, «active in firm meetings in contributing to discussions about their own cases and the cases of other students.» Their overall conclusion was that grade descriptors have provided further transparency for staff and students but that they must be constantly monitored and reviewed so that they clearly represent the expectations of supervisors and reflect the learning outcomes for the module.

Maria Marquès, Director of the Environmental Law Clinic at Rovira i Virgili University, Tarragona, Spain considered *Practical skills assessment in the context of an environmental law clinic*. Maria provided a different European perspective to the discourse on assessment by providing an overview of the Spanish context for clinic and the perceived weaknesses in her clinic's assessment of practical skills and the methods and strategies being taken to improve it.

She explained the cross-disciplinary approach to the environmental law clinic. The key learning outcomes are the ability to apply knowledge in practice, ability to draft legal provisions in the field of environmental law, ability to advise on the potential outcome of a case, deep awareness of environmental issues, team work skills, professional conduct and the ability to present knowledge and legal research, both oral and written. The approach to assessment is novel. 60% of the grade is awarded for ongoing tutor, who assesses the learning process. This aims to be a formative and continuous assessment on the whole set of learning outcomes or skills. The client, which could be an institution whose goal is to act in the public interest, a charity or other non-

governmental organisation, assesses the final result presented by the students and marks it with a numerical score which is worth 40% of the overall marks. The main objection is that a global rating is made, not a systematic assessment on each competence with appropriate tools. The assessment technique to be used in the future should be the observation through different tools, as, for example, rubrics, rating scales or checklists. In this way, an improving strategy to involve also the client into skills assessment is to provide them with a checklist including aspects related to the practical skills, as the initial interview or the final oral presentation.

Colleen Smith of Sheffield Hallam University spoke about *Assessment of external placements*. She reported on her Law in Practice module where students work on externship placements with local law firms. This model presents particular challenges regarding feedback and assessment of students because the assessor does not have day-to-day supervision of the work the students undertake but is reliant on student reflections and input from the externship supervisor who is not a member of academic staff but rather a lawyer in private practice whose focus is understandably on the business of the law firm and the best interests of the client rather than the educational development of the student. She went on to explain that these challenges were originally addressed by formulating a standardised coursework assessment. However, student feedback indicated that they wished to address their actual work within their assessment and the methodology was accordingly adjusted to incorporate a reflective placement report, with a report by the externship provider (which is not itself credit bearing).

The arms-length nature of the placement scheme present challenges for the module, including how to build in meaningful academic oversight and support. Nevertheless, it has been possible, with careful selection of partners and briefing of supervisors coupled with student responsibility for evidencing their learning, to create a workable assessment process within an externship experience.

Sharon Farquhar and Heather Crook of the University of Hertfordshire presented a paper, *Overcoming assessment problems on a new clinical module*, which addressed the issues inherent in the transformation of an extra-curricular clinic to one which is an assessed part of the curriculum. The clinic supervisors had to graft an assessment process onto a pre-existing clinic structure. They opted for a formal planning and review meeting at the outset of the module followed by a weekly student learning log and an end point project review. The majority of the credit is focused on the project review which was in part dictated by concerns within the university to weight the assessment in favour of a piece of work that had more of a traditional academic flavour.

Richard Grimes, educational consultant, conducted a practical workshop on *Assessment and clinic — what, why, how and when?* Participants were required to imagine a new clinic and identify assessment priorities from basic principles. What would be assessed: Knowledge? Values? Context? Application? Why would assessment take place: To achieve the curriculum? To comply with regulatory body requirements? To establish competency? To provide a basis for feedback? How would assessment take place: By examination? By essay or thesis? By oral examination? By portfolio? By reflective journal? By actual performance? Finally, when should assessment take place? The overall lessons of the session were that a wide range of acceptable approaches to assessment

are possible but that it is essential to understand what the overall aims of the clinical programme are before attempting to set down any assessment strategy of methodology.

Jonny Hall and Kevin Kerrigan from Northumbria University engaged in a debate: *Clinical assessment: what should we be looking for?* The speakers debated this topic as a means of highlighting several important issues concerning assessment in clinic. Most importantly: is commitment and attitude more important in clinic than ability? Somewhat surprisingly, audience members agreed with the proposition. There is no doubt scope for in-depth research into how clinical educators view the assessment criteria. We suspect that there is a wide range of views — perhaps wider than in traditional academic modules.

3. Conclusions

Ostensibly assessment in United Kingdom higher education is multi-layered, highly regulated, and extensively moderated. In the clinical context this mechanism applies equally but there is recurrent sensitivity about the quality of the final assessment product and whether it accurately represents the achievements and potential of the students. Themes emerging during this symposium included the on-going (and probably unachievable) quest for consensus about key assessment criteria, the need to develop constructive but challenging feedback for students, which is properly labelled as such, the real tension between student and client needs in live client clinics, the panoply of creative assessment and feedback mechanisms being devised by clinicians, and the fundamental importance of careful articulation of learning outcomes.

Ultimately, events like the symposium can create as many questions as they answer but these proceedings did reveal that there is a significant degree of mutual recognition of the potential problems with clinical assessment and commonality of approach to resolving these problems. There is also a high degree of consensus that, despite the uncertainties and difficulties, transparent, rigorous and fair assessment of clinical experience is achievable.

***Evaluación y retroacción en la formación
Jurídica clínica (Clinical Legal Education).
Informe sobre el Simposio celebrado en
la Universidad de Northumbria (Reino Unido)
el 9 de enero de 2009***

Kevin Kerrigan¹⁴

Associate Dean for Undergraduate and Clinical Programmes.
Northumbria University School of Law. England.
E-mail: Kevin.kerrigan@northumbria.ac.uk

Traducido por **Miriam Anderson**

Profesora agregada. Universidad de Barcelona.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Civil.
Barcelona. España. E-mail: miriam.anderson@ub.edu

1. Introducción

Este breve artículo ofrece un panorama general de las actas del Simposio sobre evaluación y retroacción¹⁵ en la formación jurídica clínica (*Symposium on Assessment and Feedback in Clinical Legal Education*), celebrado en la Universidad de Northumbria, el 9 de enero de 2009. El simposio fue organizado por la *Clinical Legal Education Organization* (CLEO), que es una red informal de académicos, con sede en el Reino Unido, interesados en la metodología clínica de enseñanza del derecho y de competencias jurídicas. Un objetivo clave de la *Clinical Legal Education Organization* es proporcionar una plataforma para el análisis de las cuestiones de actualidad en la enseñanza jurídica

14. Con agradecimientos a los colegas de la *Student Law Office* y a los participantes en el Simposio de la *Clinical Legal Education Organization* (CLEO).

15. N. de la T. La palabra *feedback* se ha traducido por «retroacción» siendo habitual también el uso del término retroalimentación, si bien este último no figura en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) de la Lengua, 22ª edición. Ambos términos son recomendados como posibles traducciones al castellano de la referida voz inglesa en el Diccionario Panhispánico de Dudas, publicado por la misma RAE.

clínica y para el intercambio de las mejores prácticas¹⁶. Un problema acuciante en la educación superior del Reino Unido en el momento actual es la evaluación y la retroacción que hay que ofrecer a los estudiantes¹⁷. Debido a los métodos de estudios prácticos, no estandarizados y a menudo colaborativos propios de la formación jurídica clínica, esta se enfrenta a particulares retos en este terreno. Por estas razones, el simposio se centró en los enfoques actuales sobre evaluación y retroacción en el marco de las clínicas jurídicas, junto con el tratamiento de problemas y soluciones comunes.

La educación jurídica en el Reino Unido es fundamentalmente una experiencia de pregrado; los alumnos estudian durante tres años para obtener un grado en Derecho (LLB) y cursan un año de postgrado de especialización profesional antes de comenzar la etapa de formación práctica. Esta consiste en un contrato de prácticas de dos años para los que tengan la intención de convertirse en *solicitors* o bien de un año de tutorización e iniciación práctica para quienes tengan la intención de convertirse en *barristers*. Los estudiantes pueden luego seguir su formación durante un año para la obtención de un título de máster o completar el doctorado, pero estos estudios no son necesarios para acceder a la profesión jurídica.

Las clínicas jurídicas adscritas a universidades son un fenómeno relativamente reciente en el Reino Unido. Las primeras clínicas se establecieron en los años 70; ahora ha resurgido el interés por ellas, abriéndose nuevas clínicas y ampliándose las existentes¹⁸. Muchas instituciones han creado clínicas jurídicas, pero la formación por medio de ellas sigue siendo la excepción y no la regla en las escuelas de derecho. Existen clínicas tanto en los programas de grado como en los de postgrado, principalmente como módulos optativos o extracurriculares. Normalmente, no son centrales en la etapa académica o de especialización profesional de la educación jurídica, sino que se consideran como actividades que aportan un valor añadido.

Hay una amplia variedad de clínicas, que van desde la oferta de plena representación en juicio¹⁹, hasta las clínicas que emplean la simulación²⁰, pasando por iniciativas comunitarias y de difusión del derecho a sectores que puedan necesitarlo especialmente (*street law/law in the community initiatives*)²¹, clínicas que ofrecen sólo asesoramiento²², servicios de representación²³ o programas de prácticas externas²⁴, entre otras²⁵.

16. La *Clinical Legal Education Organization* organiza un congreso cada dos años (el próximo tendrá lugar en Newcastleupon-Tyne en Julio de 2010) y también actos sobre temas específicos que interesan a sus miembros.

17. El sondeo de estudiantes en el Reino Unido ha puesto de manifiesto un alto grado de preocupación de los estudiantes en cuanto a la calidad y a la tempestividad de las retroacciones al trabajo realizado. Véase Paula Surridge, *The National Student Survey 2005-2007: Findings and Trends, A Report to the Higher Education Funding Council for England*.

18. Para una descripción general de la historia y desarrollo de las clínicas jurídicas, véase Brayne, Duncan and Grimes, *Clinical legal education: active learning in your law school, Blackstones, 1998*. Véase también la descripción detallada de cinco clínicas en Brayne and Grimes, *Mapping best practice in clinical legal education*, proyecto de investigación financiado del *United Kingdom Centre for Legal Education*, 2004 www.ukcle.ac.uk/research/clinic.rtf

19. Por ejemplo, el *Student Law Office* de Northumbria y la *Law Clinic* de Sheffield Hallam.

20. Por ejemplo, el módulo *Law in Practice* de la Warwick University.

21. Por ejemplo, los programas *Streetlaw* y *Streetlaw Plus* del College of Law.

22. Por ejemplo, De Montford's *Law Clinic*.

En este contexto, es lógico que los métodos de evaluación clínica sean diversos. El amplio abanico de planteamientos hace que sea muy difícil identificar aspectos de la evaluación y de la retroacción que sean relevantes para todas las instituciones que adoptan la enseñanza por medio de clínicas. Sin embargo, en el simposio se abordaron una serie de cuestiones que surgen con frecuencia en el contexto de las clínicas, para ayudar a los participantes a reconsiderar la manera como actualmente evalúan a sus alumnos.

2. Experiencias de evaluación y retroacción en la formación jurídica clínica

El Profesor Philip Plowden, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Northumbria, abrió el Simposio con su ponencia, *Evaluación y clínica: nosotros y los Estados Unidos (Assessment and Clinic: us and US)*. El Profesor Plowden ofreció una visión comparatista, al informar del debate que tiene lugar en las escuelas de derecho estadounidenses sobre el valor y los problemas asociados a los intentos de evaluar la experiencia clínica. Identificó tres principios de la evaluación: la transparencia, el rigor y la justicia, y reconoció que muchos temen que la evaluación clínica no cumpla estos principios. Existe el temor de que la evaluación tienda a ser subjetiva y se constata la preocupación por el efecto del proceso de supervisión. Si un supervisor ha ayudado al estudiante a mejorar el trabajo para que resulte útil al cliente, ¿cómo podemos posteriormente otorgar una nota precisa a lo realizado por el estudiante? Además, está el impacto de la relación supervisor/estudiante sobre la calificación. Tanto si la relación ha sido buena como si ha sido mala, es probable que el supervisor tome en cuenta aspectos personales irrelevantes. Además, si la clínica representa a clientes con casos reales, es imposible garantizar a todos los estudiantes experiencias equivalentes. Las diferencias existentes entre los clientes, el área del derecho y el volumen del trabajo pueden suponer nuevos obstáculos para la tarea de evaluación. Estas preocupaciones no se restringen al ámbito de la clínica y también deben ser contempladas en el contexto de un proceso bastante amplio de calificación y moderación, interno y externo.

La ponencia prosiguió contrastando el contexto británico con el estadounidense. En los Estados Unidos, la clínica seguramente está mucho más asentada que en cualquier otra jurisdicción, aunque generalmente no es obligatoria. La autonomía académica y la posibilidad de elección por parte de los estudiantes lleva a la creación de una plétora de clínicas con sus enfoques idiosincráticos en materia de evaluación y retroacción. La media de la curva de notas se emplea a menudo, pero en absoluto siempre, para suavizar el impacto de las variaciones en la calificación. Esto tiende al establecimiento de un entorno creativo y flexible, pero al que tal vez pueda imputarse la ausencia de la disciplina en la evaluación propia de la práctica británica. Cabe decir con bastante seguridad que el cliché «confía en mí, que soy profesor» representa el enfoque de un buen número de profesores de clínica estadounidenses y seguramente se presta menos atención al proceso de evaluación; pero de este modo los profesores estadouni-

23. Por ejemplo, la *London Residential Property Tribunal Clinic* del College of Law.

24. Por ejemplo, el programa de prácticas clínicas externas de la Derby University.

25. Hay muchos otros ejemplos, como programas de mediación, de asistencia legal gratuita para personas sin hogar o especialmente necesitadas, de asistencia para escribir cartas, programas para procurar la puesta en libertad de los injustamente condenados y otras iniciativas creativas que contribuyen a la diversidad del panorama de la formación jurídica clínica en el Reino Unido.

denses de clínica pueden centrarse más en el proceso de aprendizaje que en la calificación final.

La ponencia concluyó asegurando a los participantes que la clínica no es el único entorno en el que hay preocupaciones acerca de la evaluación. En un estudio²⁶, se constató un amplio margen de variación entre los distintos calificadores e incluso entre los mismos calificadores con el paso del tiempo: «Para dar el ejemplo más extremo: un examinador dio al trabajo de un estudiante una nota de 13, mientras que otro le dio un 56»²⁷.

En la primera serie de presentaciones en mesa redonda, Mike Bennett, de la Universidad de Portsmouth, planteó la *Retroacción de la Reflexión (Feedback on Reflection)*. En esta presentación explicó que generalmente la reflexión es individual y personal para el estudiante. Esto tiene un impacto significativo sobre la forma en que el tutor puede proporcionar retroacciones eficaces, que no pueden ser generales, sino que deben surgir de la experiencia individual de cada alumno y fomentar en ellos el diálogo reflexivo y el autoanálisis. De ello se deriva que el supervisor en una clínica debe replantearse lo que significa la retroacción y no seguir ciegamente modelos pensados para experiencias de aprendizaje más tradicionales.

Karen Clubb, de la Universidad de Derby, se ocupó de: *La utilidad de la retroacción del tutor para el desarrollo de la práctica reflexiva²⁸ en los estudiantes —Evitando la escritura fantasma (Use of tutor feedback to develop reflexivity in students— Avoiding Ghost writing)*. En esta presentación, examinó la relación entre las retroacciones y el desarrollo en los estudiantes del proceso reflexivo, como condición necesaria para el logro de resultados reflexivos que pongan de manifiesto el aprendizaje del estudiante (por ejemplo, la escritura reflexiva). Intentó establecer un vínculo directo entre la retroacción formativa y el desarrollo de la práctica reflexiva en los estudiantes. Abordó algunas de las dificultades prácticas que comporta proporcionar retroacciones, en particular, por la necesidad de adecuar esta actividad a criterios claros de evaluación, y se preguntó si esas retroacciones deben centrarse en el desarrollo del proceso reflexivo o en su producto. A lo largo de su presentación, la ponente hizo hincapié en el modelo de diario reflexivo adoptado en el módulo de clínica jurídica de la Universidad de Derby.

Carol Boothby y Caroline Foster, abogadas tutoras de la *Student Law Office* de la Universidad de Northumbria, abordaron la efectividad de la metodología de la retroacción clínica en su trabajo: *Los abogados son como rinocerontes (Lawyers are like rhinoceroses)*. En esta presentación, reconocieron que la enseñanza y el aprendizaje en la clínica jurídica proporcionan un alto nivel de retroacciones personalizadas, pero se preguntaron si existen áreas mejorables. Partiendo de los distintos métodos que actualmente se emplean en el programa de clínica de la *Student Law Office* de Northumbria, identificaron distintos tipos de retroacción: estructurada (por ejemplo, revisiones formales a

26. «An examination of the incidence of 'error variation' in the grading of law assessments» Hanlon et al 2004 www.ukcle.ac.uk

27. Times Higher Education Supplement, 9 de enero de 2004.

28. N. de la T. La palabra inglesa *reflexivity* se ha traducido por el término práctica reflexiva habida cuenta de que su traducción literal (reflexividad) no existe en el diccionario de la RAE, aunque sí se incluye en el avance de su vigésimo tercera edición.

mitad de tarea), semi-estructurada (retroacción regular por escrito sobre los proyectos de los estudiantes) y no estructurada (las habituales discusiones informales que tienen lugar en el contexto de la clínica). Asimismo, identificaron los elementos clave a tener en cuenta desde la perspectiva de la fuente o del proveedor de la retroacción, del propio mensaje de retroacción y del destinatario de la retroacción. Se analizaron los aspectos positivos y negativos y se invitó a los asistentes a considerar las distintas actitudes que pueden adoptarse: como supervisores, ¿debemos ser duros y firmes en la retroacción, teniendo en cuenta los rigores de la vida profesional de los abogados? Alternativamente, ¿pueden los efectos negativos de retroacciones negativas socavar el progreso y el potencial del estudiante?

Victoria Murray presentó un trabajo suyo y de Tamsin Nelson, supervisoras clínicas en la Universidad de Northumbria, bajo el título: *El uso de descriptores para evaluar el trabajo clínico (The use of grade descriptors to assess clinical work)*. Informaron acerca de una investigación que tiende al abandono de los criterios de evaluación para pasar a emplear descriptores para describir el rendimiento esperado de los estudiantes en distintos umbrales de calificación en la práctica clínica. En lugar de presentar a los estudiantes y a los supervisores una lista de criterios tales como «capacidad para comunicarse con los clientes», los módulos de la clínica jurídica de Northumbria ahora describen niveles de rendimiento para los distintos umbrales de calificación, a través de una gama de habilidades y otros atributos. Por ejemplo, con relación a la participación en las discusiones de casos clínicos, el documento articula diferentes niveles de resultados, desde «a menudo no contribuyen», hasta el nivel más alto; «activos en las reuniones para contribuir a los debates sobre sus propios casos y los casos de otros estudiantes». Su conclusión general fue que la evaluación basada en descriptores ha proporcionado una mayor transparencia para el personal y los estudiantes, pero que deben ser constantemente supervisados y revisados de manera que representen claramente las expectativas de los supervisores y reflejen los resultados del aprendizaje de la clínica jurídica.

Maria Marquès, directora de la Clínica Jurídica Ambiental de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España, analizó *La evaluación de competencias prácticas en el contexto de una clínica de derecho ambiental (Practical skills assessment in the context of an environmental law clinic)*. Ofreció una visión general del panorama español de la formación jurídica clínica y una perspectiva europea distinta del debate sobre la evaluación, con la exposición de las insuficiencias que se perciben en la evaluación de habilidades prácticas en la Clínica Jurídica Ambiental y los métodos y estrategias adoptados para mejorarla.

Los principales resultados del aprendizaje de la Clínica Jurídica Ambiental son el aprendizaje interdisciplinar del Derecho Ambiental, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la capacidad de creación de textos jurídicos normativos en el ámbito del Derecho ambiental, la capacidad para asesorar sobre los posibles resultados de un caso, la sensibilización profunda sobre los problemas ambientales, la capacidad de trabajo en equipo, la conducta profesional y la capacidad para comunicar de manera efectiva los resultados de una investigación tanto oralmente como de forma escrita. El enfoque de la evaluación es nuevo. El 60% de la calificación se otorga por el tutor, que evalúa el proceso de aprendizaje. Se pretende que la evaluación sea continua y forma-

tiva para el conjunto de resultados del aprendizaje o competencias. El cliente, que puede ser toda entidad o institución cuya finalidad sea la consecución del interés general, una fundación u otra organización no gubernamental, evalúa el resultado final presentado por los estudiantes y califica con una puntuación numérica que pondera el 40% del total de la nota. La principal objeción radica en que la calificación es global, no se hace una evaluación sistemática de cada competencia, con las herramientas apropiadas. La técnica de evaluación a usar en el futuro debería consistir en la observación por medio de diferentes herramientas, como, por ejemplo, rúbricas, matrices de observación o listas de control. Así, una estrategia para mejorar la participación del cliente en la evaluación de las habilidades consiste en proporcionarle una lista de control que incluya aspectos relacionados con las habilidades prácticas, como la entrevista inicial o la presentación oral final.

Colleen Smith, de la Universidad Sheffield Hallam, habló de la *Evaluación en las prácticas externas (Assessment of external placements)*. Informó sobre su módulo *Law in Practice*, en que los estudiantes realizan prácticas externas en despachos de abogados de la localidad. Este modelo presenta retos específicos con respecto a la retroacción y evaluación de los estudiantes, debido a que el evaluador no puede supervisar diariamente la labor de los estudiantes, sino que hay que estar a las reflexiones de los estudiantes y al input del supervisor externo, que no es un académico sino un abogado ejerciente, cuya atención se centra, comprensiblemente, en su práctica profesional y en el interés del cliente, y no en el desarrollo formativo del estudiante. Colleen Smith explicó que inicialmente estos problemas fueron abordados por medio de la elaboración de un estándar de evaluación del trabajo de curso. Sin embargo, los comentarios de los estudiantes reflejaron que querían tratar la tarea realizada en el marco de la evaluación y, consecuentemente, la metodología se reformó para incluir un informe reflexivo sobre la práctica externa, junto con un informe de quien proporcionó el puesto (que, por sí mismo, no atribuye créditos).

El carácter externo y, por tanto, independiente, del régimen de prácticas presenta desafíos para el módulo, entre los que se cuenta la necesidad de incluir supervisión y apoyo académico significativos. Sin embargo, ha sido posible, por medio de una cuidadosa selección de los despachos y de sesiones informativas para los supervisores, junto con la responsabilidad de los estudiantes al proporcionar evidencias de su aprendizaje, crear un proceso de evaluación viable en el marco de las prácticas externas.

Sharon Farquhar y Heather Crook, presentaron su trabajo: *Superando los problemas de evaluación en un nuevo módulo clínico (Overcoming assessment problems on a new clinical module)* que abordó las cuestiones inherentes a la transformación de una clínica extracurricular en una actividad evaluable integrada en el plan de estudios. Los supervisores de la clínica tuvieron que implantar un proceso de evaluación sobre una estructura clínica preexistente. Optaron por una reunión de planificación y revisión formal al inicio del módulo, seguido de un diario de aprendizaje (*learning log*) semanal llevado por los alumnos y una revisión final de los distintos proyectos. La mayoría de los créditos se asignaron a este examen final del proyecto, debido a la preocupación de la universidad por atribuir más valor a la elaboración de un trabajo de tintes académicos más tradicionales.

Richard Grimes, asesor educativo, dirigió un taller práctico sobre *Evaluación y clínica: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? y ¿cuándo?* (*Assessment and clinic — what, why, how and when?*). Se pidió a los participantes que imaginasen una nueva clínica y que identificasen las prioridades de evaluación a partir de principios básicos. ¿Qué hay que evaluar: el conocimiento, los valores, el contexto, la aplicación? ¿Por qué se llevará a cabo la evaluación: para cumplir con el plan de estudios; para cumplir con los requisitos del órgano regulador; para establecer la competencia; para proporcionar una base para la retroacción? ¿Cómo se llevará a cabo la evaluación: mediante examen; por medio de un trabajo o tesis; a través de un examen oral; por medio del portafolio; empleando un diario reflexivo; por los resultados reales? Por último, ¿cuándo debe llevarse a cabo la evaluación? La lección general que se pudo extraer de la sesión fue que son posibles una multitud de enfoques aceptables para la evaluación, pero que es imprescindible entender cuáles son los objetivos generales de una clínica antes de intentar establecer cualquier estrategia de evaluación de la metodología.

Jonny Hall y Kevin Kerrigan, de la Universidad de Northumbria, abordaron el debate: *Evaluación clínica: ¿qué estamos buscando?* (*Clinical assessment: what should we be looking for?*). Los ponentes abrieron este tema como medio para poner de relieve varias cuestiones importantes relativas a la evaluación en la formación jurídica clínica; principalmente: ¿son el compromiso y la actitud más importantes en la clínica que la capacidad? De modo algo sorprendente, el público estuvo de acuerdo con esta proposición. No cabe de duda de que hay terreno para la investigación sobre cómo los educadores clínicos ven los criterios de evaluación. Sospechamos que hay un amplio abanico de puntos de vista —quizá más amplio que en los módulos académicos tradicionales.

3. Conclusiones

Es manifiesto que la evaluación de la educación superior en el Reino Unido presenta múltiples niveles, está fuertemente regulada y extensamente supervisada. En el contexto clínico, este mecanismo es igualmente aplicable, pero, de modo recurrente, surgen susceptibilidades en torno a la calidad del producto de evaluación final y en cuanto a si representa de modo preciso los logros y el potencial de los estudiantes. Entre los temas que surgieron durante este simposio figura la actual (y probablemente inalcanzable) búsqueda de consenso sobre los principales criterios de evaluación; la necesidad de desarrollar retroacciones constructivas pero que presenten un reto para los estudiantes y que sean calificables como tales con propiedad; la tensión real entre las necesidades de estudiantes y clientes en clínicas que tratan con casos reales; la colección de mecanismos creativos de evaluación y retroacción que los educadores clínicos están diseñando y la fundamental importancia de una cuidadosa articulación de los resultados del aprendizaje.

En última instancia, eventos como este simposio pueden generar tantas preguntas como respuestas, pero en esta ocasión se puso de manifiesto que existe un importante grado de reconocimiento mutuo de los posibles problemas que plantea la evaluación clínica y que hay un enfoque común para intentar resolver estos problemas. También hay un alto grado de consenso en que, a pesar de las incertidumbres y dificultades, es posible lograr una evaluación transparente, rigurosa y justa de la experiencia clínica.