

UNA MIRADA A LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN LEGAL *

ARTÍCULO

MARÍA DEL R. MEDINA **

Introducción.....	1160
I. Currículo, enseñanza y aprendizaje.....	1166
II. Evaluación del aprendizaje estudiantil.....	1169
III. Prueba de aprovechamiento.....	1173
IV. Falta de claridad en los aprendizajes esperados.....	1180
V. Masificación y tiempo de la enseñanza.....	1182
VI. Poca o ninguna retrocomunicación.....	1183
VII. Falta de adiestramiento de la facultad en la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.....	1184
VIII. Importancia de la evaluación del aprendizaje en la acreditación.....	1185
IX. Recomendaciones.....	1189
Conclusiones.....	1191

ESTE ARTÍCULO PRESENTA UNA MIRADA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA A LA EVALUACIÓN del aprendizaje estudiantil en la educación legal.¹ Aborda cuatro partes principales: (1) breve introducción a la educación legal; (2) el currículo, la enseñanza y el aprendizaje; (3) la evaluación del aprendizaje estudiantil,² y (4) su importancia en la acreditación de las escuelas de Derecho. Sos-

* Parte de este artículo se presentó como trabajo final del curso de Teoría del Derecho que dictó la profesora Érika Fontáñez Torres en el segundo semestre del año académico 2011-2012 en la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico. Se ha ampliado y actualizado la discusión de los temas y las referencias. Agradecemos los comentarios de la Profesora en la primera versión de este trabajo.

** Catedrática en la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico; Ph.D. (Universidad de Wisconsin-Madison); J.D. (Universidad de Puerto Rico).

¹ Para comenzar, debemos aclarar que el concepto de educación legal o jurídica, como comúnmente se utiliza, en sí mismo encierra ciertas contrariedades, tales como si se refiere solamente a lo que es *legal* o lo *jurídico*, lo cual deja fuera otros asuntos no legales que podrían atenderse. Por lo tanto, utilizaremos el concepto de educación *en Derecho* para abrazar la posible gama de asuntos y factores que inciden en el Derecho, indistintamente con el de educación legal (*legal education*), de uso común en las referencias estadounidenses. Luis Ponce de León Armenta le denomina didáctica del Derecho. LUIS PONCE DE LEÓN ARMENTA, *DOCENCIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO* 20 (2003).

² Este asunto ha sido atendido por varios autores, entre estos se destacan: Steven Friedland, *A Critical Inquiry Into the Traditional Uses of Law School Evaluation*, 23 *PACE L. REV.* 147, 163 (2002); Ruth Jones, *Assessment and Legal Education: What is Assessment, and What the *# Does It Have to*

tiene que el uso de una sola prueba de aprovechamiento administrado al final de un curso no es una técnica válida y suficiente para evaluar el aprendizaje. Incluye algunas recomendaciones para superar esta situación.

INTRODUCCIÓN³

Los primeros trazos de la educación legal en los Estados Unidos de América (EEUU) se encuentran en el modelo de aprendiz-maestro (*apprenticeship model*). Aquí, la futura abogada⁴ aprendía los pormenores del oficio legal bajo la supervisión de quienes lo practicaban (por ejemplo, jueces, abogadas o asesores jurídicos). Alrededor de 1780, este modelo cedió a la enseñanza de cursos de Derecho, a nivel de bachillerato, en escuelas privadas. Admitían estudiantes con un diploma de escuela superior y requerían uno o dos años de estudios jurídicos. La Escuela de Derecho de Litchfield en Connecticut, fundada en el 1784, fue la más famosa de estas instituciones. Usualmente, cada sábado, el estudiantado contestaba oralmente preguntas formuladas sobre los principios y las reglas discutidos semanalmente.⁵

Según Steve Sheppard, durante el siglo XIX, las escuelas de Derecho en los EEUU acostumbraban utilizar pruebas cortas orales o escritas en los cursos junto con una anual o como requisito de graduación (*graduation examination*).⁶ Esta última también servía como un examen de reválida (*bar exam*) en varios estados, como Nueva York.⁷ En el 1870, con la designación de Christopher Langdell, como profesor y decano de la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard, comenzó la evolución de la educación legal.⁸ Consideraba el Derecho como una ciencia que consistía de un conjunto de principios y doctrinas (es decir, un cuerpo de reglas y normas de Derecho positivo) que se habían desarrollado a lo largo de muchos litigios y debía enseñarse, con rigor, siguiendo un razonamiento inductivo. Así, incorporó el método de enseñanza basado en el descubrimiento de

Do with the Challenges Facing Legal Education?, 45 MCGEORGE L. REV. 85 (2013). Después de redactar la primera versión de este artículo en el año 2012, encontramos estas publicaciones y reconocemos algunas coincidencias en nuestras ideas. Favorecemos la evaluación del aprendizaje estudiantil como un proceso constructivo, formativo y ético, dirigido por la facultad con el conocimiento y la participación del estudiantado en los distintos escenarios educativos. El aprovechamiento se refiere tanto a obtener o lograr los conocimientos (o aprendizajes cognitivos) esperados como otros aprendizajes (afectivos, psicomotores y sociales) que se desarrollan mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ Véase también MARTHA RICE MARTINI, *MARX NOT MADISON: THE CRISIS OF AMERICAN LEGAL EDUCATION* 39 (1997) (presentando un recuento histórico de la educación legal en EEUU desde la época colonial). Aquí nos limitamos a retazos de esa historia en el siglo XX.

⁴ Utilizaremos el género femenino para referirnos tanto a las mujeres como a los hombres.

⁵ Steve Sheppard, *An Informal History of How Law Schools Evaluate Students, with a Predictable Emphasis on Law School Final Exams*, 65 UMKC L. REV. 657, 665 (1997).

⁶ *Id.* en las págs. 670-71.

⁷ *Id.* en la pág. 667.

⁸ *Id.* en la pág. 671.

los principios y las doctrinas legales aplicables en distintos casos (método de casos⁹ o *case method*), mediante un procedimiento de inquirir basado en preguntas y respuestas del contenido (conocido como el método socrático). La discusión de las opiniones judiciales desplazó a la conferencia como método de enseñanza principal.

Este modo de enseñanza también requería de recursos didácticos que facilitaran el acceso a las decisiones judiciales relevantes. De esta necesidad, surgieron y se popularizaron los libros de textos con colecciones de casos seleccionados por las profesoras para sus cursos, precursores de los que usamos hoy. Además, demandaba una facultad con mayor preparación académica y destreza para dirigir la discusión que conduciría a *descubrir* el Derecho. Así, el Derecho se pensaba como un cuerpo coherente y completo de principios y doctrinas, independiente y desvinculado de la realidad social.

Se entendía que el diálogo socrático mediante el método de caso (denominado el *Harvard's model*)¹⁰ entablaba un cuestionamiento sistemático que ayudaba a propiciar un razonamiento inductivo.¹¹ Procuraba que la futura abogada, desde el primer año de estudios, aplicara destrezas de pensamiento analítico y crítico en la lectura e interpretación de las opiniones judiciales con el fin de reconocer las doctrinas fundamentales del Derecho. Además, pretendía el desarrollo de su habilidad para sintetizar y predecir la aplicación de la doctrina y los principios en otros casos.¹² Sin embargo, el intercambio dialógico entre profesora-estudiante que caracterizó el método socrático en el análisis de los casos se desplazó por la atención hacia los hechos del caso y la función de los argumentos legales. La repetición de la misma cadena de pensamiento (hechos-controversia-argumento-decisión) en los cientos de casos objeto de lectura, es el estímulo que intenta fomentar el aprendizaje jurídico.

En las primeras dos décadas del siglo XX, el método el socrático de inquirir basado en los casos se propagó en las escuelas de Derecho. De igual forma, se extendieron las críticas por ser cruel, autoritario, intimidante y humillante para

⁹ Véase también Carlos I. Gorrín Peralta *et al.*, *Hacia una nueva metodología para la pedagogía jurídica*, 18 REV. JUR. UIPR 429, 457 (1984). Según los autores, sería más apropiado decir en español *método jurisprudencial* por el procedimiento aplicado a opiniones y sentencias en casos reales y no hipotéticos. *Id.* en la pág. 457 n.68. No obstante, usaremos el método basado en casos o el método de casos.

¹⁰ RICE MARTINI, *supra* nota 3, en la pág. 59.

¹¹ Andrew Moore, *Conversion and the Socratic Method in Legal Education: Some Advice for Prospective Law Students*, 80 U. DET. MERCY L. REV. 505, 506 (2003). Moore describe el método socrático, en su forma más cruda o pura, de la siguiente manera: la profesora escoge a una estudiante en un curso y le formula una serie de preguntas acerca del caso objeto de análisis. Por lo general, las preguntas se dirigen a los hechos del caso, la decisión de la corte y sus fundamentos, y la alteración de los hechos para determinar si la doctrina o decisión en el caso aplica a otras circunstancias. Según la estudiante contesta, la profesora trata de retar su entendimiento acerca de los componentes del caso y la interpretación de la ley y la doctrina que emerge (es decir, razonamiento inductivo). Luego, mediante el razonamiento deductivo se pretende utilizarlos en otros escenarios o situaciones hipotéticas que la profesora propone.

¹² Véase Paul Figley, *Teaching Rule Synthesis with Real Cases*, 61 J. LEGAL EDUC. 245 (2011).

algunos estudiantes, particularmente para las mujeres.¹³ Otras enfilaron hacia el método de análisis de casos, a saber: (1) la reducción de la complejidad del Derecho a un grupo limitado de principios y doctrinas; (2) la poca atención a las destrezas de la práctica del Derecho, y (3) el énfasis en descubrir los principios que fundamentan las normas y decisiones en menoscabo del razonamiento legal del estudiantado¹⁴ y de la ponderación de un marco de referencia teórico y social.¹⁵ Luego, se trata de superar esta última limitación, impulsando el desarrollo de este modo de pensar en la enseñanza del Derecho (es decir, *pensar como una abogada*).¹⁶

Paralelamente, se afinó la administración de pruebas escritas con preguntas para elaborar la respuesta basadas en casos o problemas hipotéticos, al final de los cursos de primer año. Estas no solo servían como instrumento para determinar el porcentaje del estudiantado que aprobaba, sino que indicaban lo que era importante aprender. Así, desde el comienzo del siglo XX, el uso de una prueba de aprovechamiento (o examen) al final del curso empezó a ganar popularidad en las escuelas de Derecho.¹⁷ La *Association of American Law Schools* (A.A.L.S.)

¹³ Véase Christie A. Linskens Christie, *What Critiques Have Been Made of the Socratic Method in Legal Education?*, 12 EUR. J. L. REFORM 340, 344, 348-49 (2010); Deborah L. Rhode, *Kicking the Socratic Method and Other Reforms for Law Schools*, CHRON. HIGHER EDUC., Jan. 26, 2001, at B15; Elizabeth Mertz, *Inside the Law School Classroom: Toward a New Legal Realist Pedagogy*, 60 VAND. L. REV. 483, 509 (2007). Aclaremos que esto ha sido provocado por la manera en que algunas profesoras aplicaron el método socrático, y no como Sócrates lo empleaba. Para ejemplos de la aplicación del método socrático, véase ROY STUCKEY ET AL., BEST PRACTICES FOR LEGAL EDUCATION 132-41 (2007).

¹⁴ La profesora Katherine R. Kruse señala las siguientes limitaciones del método de caso:

[B]y providing students with carefully excerpted cases gathered together in a single volume, the case method actively discourages students from developing the research skills necessary to find relevant law for themselves. The focus on extracting legal principles from cases also gives short shrift to developing the analytical skills needed to read and understand the law in fields dominated by statutes and administrative regulations. The need to create casebooks for a national market distorts instruction in areas dominated by state and local law by collecting exemplary cases from diverse jurisdictions rather than teaching the interplay between statutory, administrative, and case law in a single jurisdiction.

Katherine R. Kruse, *Legal Education and Professional Skills: Myths and Misconceptions About Theory and Practice*, 45 MCGEORGE L. REV. 7, 15 (2013) (nota omitida). El profesor Andrew Moore apunta que este método atenta en contra de las necesidades psicológicas de seguridad, orden y certeza de los estudiantes de primer año. Esto genera sentimientos de frustración, incertidumbre e impotencia y se agravan con la ansiedad de contestar una prueba al final del curso, sin otra retrocomunicación acerca de su aprendizaje. Además, contribuye a delinear el papel de una abogada como un técnico que manipula o maneja las leyes y los procedimientos requeridos para quienes pueden costearlos. Moore, *supra* nota 11, en las págs. 506-07.

¹⁵ ALAN WATSON, THE SHAME OF AMERICAN LEGAL EDUCATION 20 (2006).

¹⁶ Según Neil Duxbury, se le adjudica el crédito a James Barr Ames por este cambio. NEIL DUXBURY, PATTERNS OF AMERICAN JURISPRUDENCE 17-22 (1995). Rhode, por el contrario, sostiene que las escuelas de Derecho, cumplen con el cometido de *pensar como un profesor de Derecho*: "In fact, they often teach how to think like a law professor—in a form distanced and detached from human contexts". Rhode, *supra* nota 13, en la pág. B15.

¹⁷ Véase Bruce A. Kimball, *Before the Paper Chase: Student Culture at Harvard Law School, 1895-1915*, 61 J. LEGAL EDUC. 31 (2011).

endosó esta práctica, y en la convención anual del 1903, William Curtis mencionó sus regulaciones:

[T]he examination cannot extend beyond ten to twenty questions, supposing, of course, the questions to be carefully prepared in presenting concrete problems for the application of principles as well as calling for abstract rules and definitions. With fifteen questions the examiner, I contend, may test the student's knowledge of any one of the well-known topics in which the law finds itself divided. With a class of from fifty to seventy-five, the examiner cannot well report the results short of a week or ten days, employing his fragments of time, or of forty-eight hours in case he does nothing else. Long-delayed examinations are as great a nuisance as long-delayed decisions, and for much the same reason.¹⁸

Cónsono con la influencia del formalismo legal,¹⁹ las organizaciones *American Bar Association* (A.B.A.) y A.A.L.S. insistieron en la selección de los estudiantes de las escuelas de Derecho utilizando un examen de admisión, una preparación profesional de postgrado con un mínimo de dos años para ejercer la abogacía y una secuencia curricular común que, por lo general, incluye cursos medulares (por ejemplo, Derecho Constitucional, Derecho Penal, Derechos Reales e Investigación y Redacción Jurídica) en el primer año y otros cursos seleccionados en áreas particulares del Derecho, en los años siguientes.²⁰ Luego, se incorporaron las experiencias prácticas o clínicas para atender una de las más enunciadas o mencionadas debilidades de la educación en Derecho: la brecha con las destrezas prácticas. El Informe MacCrate de la *American Bar Association Task Force on Law Schools and the Profession* recomendó una reforma en el currículo y los métodos de enseñanza para integrar sistemáticamente el desarrollo de estas destrezas y los valores profesionales con el estudio del Derecho sustantivo.²¹ Todavía

¹⁸ Sheppard, *supra* nota 5, en la pág. 676 (citando a William S. Curtis, *Examinations in Law Schools*, en AMERICAN ASSOCIATION OF LAW SCHOOLS, PROCEEDINGS OF THE THIRD ANNUAL MEETING 43-44 (1903)).

¹⁹ Adoptamos una noción general del formalismo legal como la aplicación de los principios o las normas de Derecho a situaciones particulares para lograr una decisión, sin considerar otros referentes (tales como, la intención legislativa, los estudios empíricos y el contexto político y social). Las normas se derivan textual o conceptualmente de un conjunto coherente de principios y precedentes y son suficientes, junto con el razonamiento legal, para ofrecer una solución a la disputa en cuestión. Esta noción sostiene la expectativa de que hay una sola decisión a la controversia, en vez de otras soluciones. Los orígenes del formalismo se encuentran en la noción del Derecho como una ciencia (o *ciencia legal*) y en las decisiones judiciales, desde las últimas tres décadas del siglo XIX y las primeras dos del siglo XX. Véase DUXBURY, *supra* nota 16, en la pág. 32.

²⁰ Véase Ana María Merico-Stephens, *Notas sobre la historia de la enseñanza del Derecho en Estados Unidos*, 7 CUADERNOS DEL INST. ANTONIO DE NEBRIJA 155, 165-68 (2004).

²¹ El Informe MacCrate propone diez destrezas fundamentales de la abogacía (*fundamental lawyering skills*): (1) solución de problemas; (2) análisis y razonamiento legal; (3) investigación jurídica; (4) investigación de los hechos; (5) comunicación; (6) consejería; (7) negociación; (8) litigación y procedimientos alternos para la resolución de conflictos; (9) organización y manejo del trabajo legal, y (10) reconocer y resolver dilemas éticos. ABA SECTION OF LEGAL EDUCATION AND ADMISSIONS TO THE BAR, LEGAL EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – AN EDUCATIONAL

persiste el debate de la interrelación entre la educación legal y la práctica, así como en el papel que desempeñan las escuelas de Derecho y el sistema judicial en la preparación profesional de las abogadas.²² Más aun, existe la incertidumbre de si vale la pena estudiar Derecho ante el costo de los estudios y la falta de empleos.²³

Desde la tercera década del siglo XX, la corriente teórica del realismo jurídico reta a la arraigada tradición formalista. En esencia, sus proponentes principales²⁴ denunciaron las ficciones y los mitos que permeaban o contaminaban el proceso adjudicativo²⁵ y prestaron mayor atención a cómo las juezas decidían en los casos. Destacaron la importancia de analizar las reglas y los precedentes del Derecho, a la luz de los efectos políticos y sociales; identificar los valores e intereses en conflicto y entender las alternativas y sus consecuencias. Así, el realismo hace una contribución singular a la educación legal. Reconoce la influencia de factores políticos, sociales o de otra índole en las decisiones judiciales y la incertidumbre del Derecho, ante la posibilidad de distintas soluciones y la discreción judicial. La educación legal conduce, entonces, a un proceso de análisis, donde en la decisión de una controversia se sopesa o establezca un balance entre los intereses en conflicto y su relación con los valores sociales y la política pública (*policy*),²⁶ así como sus consecuencias. Este reclamo estimuló la expansión del currículo en las escuelas de Derecho, incorporando cursos que lo vinculan con otras disciplinas (por ejemplo, Derecho y Política, Derecho y Economía). Según Mark Tushnet, esto condujo a transformar el Derecho en un medio para promover políticas sociales y formar parte del campo de las Ciencias Políticas.²⁷ Desde

CONTINUUM: REPORT OF THE TASK FORCE ON LAW SCHOOLS AND THE PROFESSION: NARROWING THE GAP 138-40 (1992) [en adelante *Informe MacCrate*].

22 Véase WILLIAM M. SULLIVAN ET AL., EDUCATING LAWYERS: PREPARATION FOR THE PROFESSION OF LAW (SUMMARY) 6 (2007); Alex M. Johnson, *Think Like a Lawyer, Work Like a Machine: The Dissonance Between Law School and Law Practice*, 64 S. CAL. L. REV. 1231, 1252 (1991); Ana Matanzo Vicéns, ¿Por qué Sócrates debió integrar el servicio pro-bono a la discusión del caso?: Tendencias y desarrollos en los nuevos modelos de educación jurídica, 69 REV. COL. ABOG. PR 382 (2008), en DERECHO AL DERECHO: INTERSTICIOS Y GRIETAS DEL PODER JUDICIAL EN PUERTO RICO 154 (Érika Fontáñez Torres & Hiram Meléndez Juarbe eds., 2012); Ronald J. Scalise, *Legal Education in the 21st Century: Looking Backwards to the Future*, FED. LAW., Aug. 2013, en la pág. 38.

23 Elizabeth Olson & David Segal, *A Steep Slide in Law School Enrollment Accelerates*, N.Y. TIMES (17 de diciembre de 2014), <http://dealbook.nytimes.com/2014/12/17/law-school-enrollment-falls-to-lowest-level-since-1987/> (última visita 10 de febrero de 2015).

24 Entre los proponentes se destacan Karl Llewellyn, Jerome Frank y Thurman Arnold. Según Guyora Binder, se encuentran distintos enfoques importantes tales como el realismo legal, el marxismo crítico y el postestructuralismo. Guyora Binder, *Critical legal studies*, en A COMPANION TO PHILOSOPHY OF LAW AND LEGAL THEORY 280 (Dennis Patterson ed., 1996).

25 Véase JOSÉ TRÍAS MONGE, TEORÍA DE ADJUDICACIÓN 205 (2000).

26 Véase Harold D. Lasswell & Myres S. McDougal, *Legal Education and Public Policy: Professional Training in the Public Interest*, 52 YALE L.J. 203, 206-07 (1943). Hay una diferencia entre política (*politics*) y política pública (*policy*). Aquí se refiere a promover las políticas sociales (*social policies*).

27 Mark Tushnet, *Idols of the Right: The 'Law-and-Economics' Movement*, en COLLECTED ESSAYS IN LAW: LEGAL SCHOLARSHIP AND EDUCATION 130 (2008).

este momento, se contempló que el estudio y la práctica del Derecho podrían contribuir al cambio social, más allá de reproducir los patrones de relación social vigentes.²⁸ La agenda de la educación en Derecho proponía el desarrollo de profesionales socialmente responsables y agentes de cambio. Esto requería una preparación profesional integrada e interdisciplinaria con componentes teóricos, técnicos, humanistas, sociales y éticos.

En la década del setenta despuntan los estudios críticos en el Derecho, inspirados en las denuncias de los realistas, pero con una agenda política y social más radical.²⁹ Este movimiento combina las preocupaciones de varios proponentes³⁰ que criticaban la teoría política del liberalismo y las decisiones y las doctrinas que sirvieron de apoyo a los intereses del poder político y de las clases privilegiadas. Retaban algunos de los conceptos fundamentales del Derecho (por ejemplo, la objetividad o la negación de la influencia de factores ideológicos o subjetivos en la adjudicación judicial y lo indeterminado o relativo de los intereses políticos y sociales) y las estructuras o instituciones políticas, sociales y económicas, mediante el análisis de los supuestos, doctrinas y factores que inciden en las decisiones judiciales. La intención era provocar cambios en dichas estructuras e ideologías que legitimaban el sistema legal y político existente.

Por ende, la educación legal se encaminaba a una transformación y confrontación de la realidad jurídica y social. Intima un acercamiento conceptual, político, histórico, social y hasta lingüístico distinto al tradicional, de manera que ayudara a la futura abogada a entender y lidiar con el sistema legal. El Derecho se convertiría, de este modo, en un medio para promover un gobierno democrático, la emancipación de los grupos discriminados y con desventajas socioeconómicas y la autorrealización de las personas y las comunidades. Las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje aplicados, por ende, debían incorporar preguntas o tareas donde el estudiantado demostrara el análisis crítico del Derecho sustantivo y de la teoría o ideología subyacente.

Este resumen apretado muestra algunos de los acercamientos teóricos y corrientes en la educación legal que contrastan con la tradición formalista. Sin embargo, todavía perdura el método socrático, la conferencia y el análisis de casos, porque ha producido algunos de los resultados deseados (por ejemplo, mayor cantidad de estudiantes que aprueban los exámenes de reválida y aumento en el número de estudiantes y profesoras), pero distantes de la evaluación de la calidad de un programa académico de educación legal. A pesar de conceder algún espacio para otras perspectivas interdisciplinarias (por ejemplo, Derecho y Género, Derecho y Economía, Derecho y Orientación Sexual, Mediación en la solución de conflictos), la resistencia permanece privando al estudiantado del conocimiento y la discusión de asuntos útiles en la práctica de la abogacía. Varias

²⁸ Véase Efrén Rivera Ramos, *Derecho y cambio social: Algunas reflexiones críticas*, 56 REV. JUR. UPR 251 (1987).

²⁹ M.D.A. FREEMAN, LLOYD'S INTRODUCTION TO JURISPRUDENCE 1210-11 (8th ed. 2008).

³⁰ Entre los enfoques se encuentran la teoría feminista y la crítica racial, y entre los proponentes principales se encuentran Carol MacKinnon, Duncan Kennedy y Roberto Unger.

publicaciones lo han denunciado, así como la aplicación de un currículo y una enseñanza que menoscaba la formación intelectual, profesional y ética de la futura abogada.³¹ Por ejemplo, el informe publicado por la Fundación Carnegie enuncia las siguientes limitaciones y subrayamos:

1. Most of law schools give only casual attention to teaching students how to use legal thinking in the complexity of actual law practice. Unlike other professional education, most notably medical school, legal education typically pays relatively little attention to direct training in professional practice. The result is to prolong and reinforce the habits of thinking like a student rather than an apprentice practitioner, conveying the impression that lawyers are more like competitive scholars than attorneys engaged with the problems of clients. Neither understanding of the law is exhaustive, of course, but law school's typically unbalanced emphasis on the one perspective can create problems as the students move into practice.

2. Law schools fail to complement the focus on skill in legal analyses with effective support for developing ethical and social skills. Students need opportunities to learn about, reflect on and practice the responsibilities of legal professionals. Despite progress in making legal ethics a part of the curriculum, law schools rarely pay consistent attention to the social and cultural contexts of legal institutions and the varied forms of legal practice. To engage the moral imagination of students as they move toward professional practice, seminars and medical, business and engineering schools employ well-elaborated case studies of professional work. Law schools, which pioneered the use of case teaching, only occasionally do so.³²

I. CURRÍCULO, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El currículo, la enseñanza y el aprendizaje son componentes entrelazados de un programa educativo. El currículo se refiere al camino o al ámbito de la acción académica que provee un conjunto ordenado de contenidos y experiencias de aprendizaje que sirven de guía a la enseñanza.³³ Se enmarca en determinada fundamentación filosófica, epistemológica, sociopolítica, psicológica y pedagógica

³¹ El cúmulo de artículos e informes acerca de la educación legal es vasto y unos pocos se han citado directamente en este trabajo. Otros que merecen mención en el acercamiento histórico y el debate acerca de la formación profesional son: ROBERT STEVENS, *LAW SCHOOL: LEGAL EDUCATION IN AMERICA FROM THE 1850S TO THE 1980S* (1983); SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 22, en las págs. 4-6; STUCKEY *ET AL.*, *supra* nota 13, en las págs. 1-5.

³² SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 22, en la pág. 6 (notas omitidas).

³³ Se refiere al currículo expuesto o escrito, pero podría coexistir con otros *ocultos*. Por ejemplo, SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 22, en la pág. 8, recomiendan un currículo integrado en las escuelas de Derecho en tres partes, que sintetizo y traduzco libremente: (1) enseñanza y análisis de la doctrina legal; (2) introducción a las múltiples facetas de la práctica, y (3) exploración y asunción de la identidad, valores y disposiciones consonantes con los propósitos de la profesión legal. *Currículo* también aplica a la educación a distancia. Véase ALBERT BATLLE *ET AL.*, *ENSEÑAR DERECHO EN LA RED: UN PASO ADELANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR* (2006), para un recuento de la iniciativa de la Universidad Abierta de Cataluña de diseñar cursos de Derecho, siguiendo el modelo de competencias, y ofrecerlos en un entorno virtual.

(o andragógica)³⁴ que encausa la práctica docente en una institución.³⁵ Por lo general, incluye de manera coherente, los fines u objetivos, los contenidos, los métodos y los materiales de enseñanza y las experiencias de aprendizaje y las técnicas para la evaluación. Las nociones de cómo el estudiantado aprende y sus características y necesidades son el eje primordial. Aunque se reconoce que el aprendizaje es un proceso interno en cada persona y existen distintos aprendizajes y estilos de aprender, aquí me limito a repasar someramente dos de las teorías principales sobre cómo aprendemos y su relación con la enseñanza y la evaluación.

Cuando una aprendiz se concibe como un ente pasivo-receptivo que recibe el conocimiento, la enseñanza se diseña en función de ofrecer o proveer información en distintos cursos o temas que componen las materias por saber. Esta es la visión que sostiene la teoría conductista del aprendizaje. El currículo se limita a la comunicación de un plan prescrito con un contenido determinado, y con suerte, amparado en una serie de aprendizajes que esperan lograrse. La educación legal, de este modo, y como indicamos antes, enfatiza la transmisión y reproducción de la información. Sobre el estudiantado recae la responsabilidad de escuchar, memorizar y reproducir el contenido fijado en el currículo. La enseñanza es planificada con la intención de asegurar el aprendizaje del mismo y exige el dominio y la competencia de quienes enseñan. Al estudiante es a quien hay que evaluar y su aprendizaje se infiere por medio de los resultados de la aplicación de las técnicas para la evaluación, principalmente en las pruebas de aprovechamiento. En el caso de la educación legal, estas reflejan la acumulación de los conocimientos mediante la formulación de preguntas que estimulen la memorización y la retención de los principios, las doctrinas y las resoluciones judiciales y la emisión de una respuesta correcta. Las respuestas correctas o previstas reciben la aceptación (o el refuerzo) de la profesora con la nota final en el curso.

Por el contrario, una aprendiz se puede vislumbrar como un ser activo capaz de conectar, elaborar y transformar su conocimiento y llegar a un desarrollo intelectual mayor, a partir de la interacción con un ambiente físico y social de ex-

³⁴ Andragogía se refiere a la educación específica de las personas adultas, cuyas características psicológicas y sociales requieren un acercamiento distinto y adaptación de la enseñanza. JAUME SARRAMONA, *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIÓN Y NORMATIVA PEDAGÓGICA* 122 (2000). Como sabemos, la educación legal es una dirigida a personas adultas, en su mayoría entre las edades de veintidós a veintinueve años, y como tal debe reflejar respeto y atención a sus características y necesidades. Véase Matt Leichter, *What the Numbers Don't Say: Law School Applicants Are Getting Older, Not Dumber*, THE AM L. DAILY (Apr. 19, 2012), <http://amlawdaily.typepad.com/amlawdaily/2012/04/what-the-numbers-dont-say-law-school-applicants-are-getting-older-not-dumber.html> (última visita 16 de febrero de 2015).

³⁵ ALLAN C. ORNSTEIN & FRANCIS HUNKINS, *CURRICULUM: FOUNDATIONS, PRINCIPLES AND THEORY* 14 (2d ed. 1993). Asimismo, la secuencia de cursos en un currículo de una escuela de Derecho, como hemos mencionado, recibe la influencia de las vertientes políticas, históricas y sociales del país en que se encuentra. Véase Duncan Kennedy, *The Political Significance of the Structure of the Law School Curriculum*, 14 SETON HALL L. REV. 1 (1983).

periencias pertinentes.³⁶ Esto supone que la profesora utilice métodos de enseñanza que provoquen procesos mentales para entender, confrontar y modificar el conocimiento previo con el reciente. La mente, vista de esta manera, es una estructura multidimensional activa y transformadora que genera ideas y teorías a la luz de la experiencia, la acción, la comparación y la confirmación.³⁷ Por ende, la enseñanza centrada en el contenido se desplaza por una concertada en el estudiantado, que provoca el aprendizaje significativo, el cambio conceptual, el *hacer* o crear, el análisis y la solución de problemas.³⁸

Esta noción del aprendizaje³⁹ prima la subjetividad en la construcción del conocimiento mediante la interpretación de las experiencias. De este modo, el aprendizaje depende de las estructuras mentales y las concepciones particulares que cada persona desarrolla de las cosas. La enseñanza se dirige a proveer las oportunidades necesarias donde se relacionen con los distintos aspectos del mundo que le rodea⁴⁰ y desarrolle sus significados o construcciones. En el ámbito de la educación legal, el estudiantado aplicaría lo que ha aprendido en distintas situaciones y escenarios, lo más cercano a la realidad. La profesora planifica y facilita las experiencias en la enseñanza, considerando el contexto social, histórico y político. El estudiantado participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje planteando preguntas y formulando hipótesis y conjeturas, ampliando y profundizando en los conceptos, los argumentos y las doctrinas, por medio del descubrimiento, el ensayo, la discusión y la persuasión.

De aquí, la importancia del uso de las simulaciones y las experiencias de campo mediante la interacción con clientes potenciales y la atención a los conflictos jurídicos, sociales y de otras fuentes. La enseñanza del Derecho mediante el método clínico es un ejemplo.⁴¹ De igual forma, las actividades entre pares para la discusión de distintas controversias en las áreas del Derecho y el estudio

³⁶ Estos son algunos de los lineamientos principales de las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky que se aglutinan bajo la rúbrica del *constructivismo*. SARRAMONA, *supra* nota 34, en la pág. 245.

³⁷ RAFAEL FLÓREZ OCHOA, *EVALUACIÓN PEDAGÓGICA Y COGNICIÓN* 47 (1999).

³⁸ Véase Erik Driessen & Cees Van Der Vleuten, *Matching Student Assessment to Problem-Based Learning: Lessons from Experience in a Law Faculty*, 22 *STUD. IN CONTINUING EDUC.*, no. 2, 2000, en la pág. 235 (documentando la implantación y las dificultades de un programa de aprendizaje a base de problemas en la facultad de Derecho de la Universidad de Maastricht-Netherlands). Por otro lado, la profesora Mertz reporta los resultados de un estudio donde examinó las interacciones lingüísticas entre las profesoras y estudiantes en ocho escuelas de Derecho. Encontró que el lenguaje en el discurso y el análisis refuerza la autoridad y la precisión del derecho, reduciendo la importancia del contexto social y personal de las partes. Mertz, *supra* nota 13, en las págs. 487, 495-96.

³⁹ La teoría del constructivismo psicológico de Jean Piaget destaca que el aprendizaje es de carácter individual e interno y se construye mediante los procesos de asimilación, adaptación y equilibrio. Lev Vygostky, por su parte, como representante del constructivismo social, enfatiza el desarrollo del conocimiento individual mediante la interacción de significados con otras personas y el ambiente dentro de un contexto sociocultural. Así, el contenido, la enseñanza y la evaluación están influenciados por el contexto histórico, social y político donde se generan.

⁴⁰ Gorrín *et al.*, *supra* nota 9, en la pág. 445.

⁴¹ Véase Jerry R. Foxhoven, *Beyond Grading: Assessing Student Readiness to Practice Law*, 16 *CLINICAL L. REV.* 335 (2009).

de situaciones, enfatizando el razonamiento empleado y los factores políticos, sociales o de otra índole contribuyen al aprendizaje. Las técnicas para la evaluación, entonces, no se reducen a una prueba de aprovechamiento al final del curso. Se amplía el repertorio que permite obtener distintos indicios y evidencia apropiada acerca del proceso de aprendizaje (por ejemplo, formulación de preguntas abiertas, tareas de ejecución, solución de problemas, búsqueda y uso de datos relevantes, análisis de distintos argumentos).

En síntesis, las teorías conductista y constructivista proponen ciertas explicaciones de la complejidad y multidimensionalidad del aprendizaje estudiantil. Por un lado, la teoría conductista recalca la importancia de transmitir y reproducir determinado contenido bajo unas condiciones específicas para provocar un cambio en la conducta (es decir, aprendizaje). Por otro, la teoría constructivista persigue que cada estudiante logre su desarrollo intelectual, de acuerdo con sus necesidades y conocimiento previo y mediante un ambiente apropiado.

Estas teorías se podrían enredar más con el traslapo de otros miramientos, tales como las características del estudiantado y sus estilos de aprendizaje, la metacognición, las inteligencias múltiples y el acceso a la tecnología.⁴² Además, no se puede descartar la visión del estudiantado como consumidor y de la facultad como proveedora, que realiza su mejor esfuerzo para que reciban la misma información, así como la diversidad de las prácticas de enseñanza que obstaculizan o fomentan el aprendizaje.⁴³ Por esta razón, entendemos, que la enseñanza y la evaluación del aprendizaje en las escuelas de Derecho, están lejos de ser un asunto trivial.⁴⁴

II. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

⁴² Véase M. H. Sam Jacobson, *A Primer on Learning Styles: Reaching Every Student*, 25 SEATTLE U. L. REV. 139, 142 (2001); Deborah Zalesne & David Nadvorney, *Why Don't They Get It?: Academic Intelligence and the Under-Prepared Student as "Other"*, 61 J. LEGAL EDUC. 264, 266 (2011); Anthony S. Niedwiecki, *Lawyers and Learning: A Metacognitive Approach to Legal Education*, 13 WIDENER L. REV. 33, 41, 46, 48, 64 (2006); John Palfrey, *Smarter Law School Casebooks*, en LEGAL EDUCATION IN THE DIGITAL AGE 108-10 (Edward Rubin ed., 2012).

⁴³ James B. Levy, *As a Last Resort, Ask the Students: What They Say Makes Someone an Effective Law Teacher*, 58 ME. L. REV. 50 (2006); LAW SCHOOL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT, <http://lssse.iub.edu> (última visita 13 de febrero de 2015). Como ejemplos de las prácticas que obstaculizan, hemos observado las siguientes: valorar las opiniones de unas estudiantes sobre otras y siempre preguntarle a las mismas estudiantes. Ejemplos de las prácticas más favorables son: mostrar cierto grado de humor en las clases, presentar expectativas claras en los trabajos y las pruebas, y proveer ejemplos de situaciones concretas o reales en Puerto Rico.

⁴⁴ Merece destacarse que, desde 1947, el estudiantado de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico ha denunciado el número de fracasos en los cursos por el sistema de asignación de notas (o curva) empleado por la facultad, así como la necesidad de mejorar la enseñanza. Jorge M. Farinacci Fernós, *Mundos encontrados: Estudiantes de Derecho y la sociedad puertorriqueña*, en CIEN AÑOS DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO 1913-2013, 143, 151-53 (Lizette Cabrera Salcedo ed., 2013).

La evaluación estudiantil está vinculada inexorablemente a lo que se espera que el estudiantado aprenda mediante la enseñanza de un currículo determinado en una institución educativa. Se refiere a determinar si se han logrado los aprendizajes establecidos en los objetivos o las modificaciones en las estructuras mentales, así como a emitir juicios y tomar decisiones acordes. Para lograrlo, la evaluación del aprendizaje estudiantil se nutre de la información recopilada con distintas técnicas que la profesora construye o utiliza (por ejemplo, las pruebas de aprovechamiento, la observación y las tareas de ejecución). La información recopilada puede ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa y requiere interpretarse de algún modo. Como indicamos más adelante, se podría recurrir a un marco de referencia normativo o a base de criterios.

Además, la evaluación del aprendizaje estudiantil responde a dos propósitos principales: formativo y sumativo. La evaluación formativa está integrada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje⁴⁵ y se utiliza para dar seguimiento, revisar el progreso en el aprendizaje del estudiantado y realizar ajustes en la enseñanza (por ejemplo, secuencia del contenido, repasar términos, usar otros materiales). Ofrece la oportunidad de proveer retrocomunicación⁴⁶ al estudiantado acerca de sus aprendizajes y atender sus dificultades o errores de modo puntual para lograr los objetivos esperados (perspectiva conductista) o para ayudar a modificar la estructura cognitiva o mental (perspectiva constructivista). Requiere la recopilación continua de información detallada sobre el aprendizaje del estudiantado y la enseñanza a lo largo de un curso. Para esto se suelen administrar pruebas y tareas cortas, discutir preguntas o ejercicios de práctica y estar atenta a las expresiones no verbales y comentarios de las estudiantes. En un curso de Derecho, se podrían utilizar las explicaciones de los conceptos y las doctrinas legales por parte del estudiantado, las posibles soluciones a controversias, las respuestas a interrogantes planteadas por la profesora o el estudiantado y cualquier otra técnica que refleje tanto lo que han aprendido como lo que pueden hacer con lo aprendido (por ejemplo, debate con posición a favor y en contra de una decisión).

Tanto el Informe de la Fundación Carnegie⁴⁷ como el *Best Practices for Legal Education* sugieren conducir evaluaciones de índole formativa y, particularmente, en los cursos de primer año. Al respecto, el último informe comenta lo siguiente:

Formative assessments are especially important for first year students.

⁴⁵ Véase ADA L. VERDEJO CARRIÓN & MARÍA DEL R. MEDINA DÍAZ, EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL 32 (5ta ed. 2009); CLIFTON B. CHADWICK & NELSON RIVERA I., EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL DOCENTE 13 (1991); CARLOS ROSALES, CRITERIOS PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA 20 (3ra ed. 1989); ALEXIS LÓPEZ, LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE: CONCEPTOS, ESTRATEGIAS Y RECOMENDACIONES 24 (2013); PAUL J. BLACK *ET AL.*, ASSESSMENT FOR LEARNING: PUTTING IT INTO PRACTICE 2 (2003).

⁴⁶ Traducción de *feedback* en vez de *fidback* o retroalimentación, como se utiliza en español.

⁴⁷ SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 21, en la pág. 4.

For many students what is needed is time – time to adjust, grapple with hidden difficulties, and gain an intellectual home – and assistance – feedback that lets them know where they stand and how to move ahead more quickly. But time and assistance are exactly what is missing. Instead, first-year students are ranked and sorted at the end of each semester *with profound consequences for the rest of their lives*.⁴⁸

La evaluación sumativa, por su parte, propone emitir juicios acerca del modo en que se han logrado los aprendizajes o resultados previstos, a la luz de la información recopilada con las distintas técnicas utilizadas. Entre estas se encuentran las pruebas de ejecución, los trabajos o informes de investigación, los proyectos y las pruebas finales. Por lo general, esta evaluación ocurre al terminar un curso o un programa educativo y sirve de base para determinar la consecución de los objetivos establecidos y asignar las calificaciones o notas.

Lamentablemente, la evaluación del aprendizaje en la educación legal se confunde con la nota que se asigna a la puntuación en una prueba de aprovechamiento, administrada al final de un curso.⁴⁹ Supone que este instrumento es capaz de “evaluar” algo, y que está desasociado de la persona (es decir, la profesora) que lo construye y utiliza los resultados. Precisamente, en esta práctica radica el poder casi-divino que adscriben a las pruebas de aprovechamiento, negando su propósito y control en la construcción.⁵⁰ Como señala Álvarez Méndez, “[e]valuar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno”.⁵¹ Esta operación tampoco destila una evaluación sumativa del aprendizaje.

En cuyo caso, se trata de un proceso de asignar una calificación o dar una nota y no de “evaluar el aprendizaje [estudiantil]”.⁵² Esta nota no necesariamente refleja el aprendizaje adquirido o logrado en un curso. Sabemos que en un mercado laboral competitivo, el valor de las calificaciones y el promedio académico, en particular, contribuye a establecer distinciones individuales y sociales (por ejemplo, el primero de la clase o el promedio más alto de la clase). Para la facul-

48 STUCKEY *ET AL.*, *supra* nota 13, en la pág. 256 (énfasis suplido) (nota omitida).

49 Aún cuando el profesor Tomás R. Ribas recurre a la metáfora de un examen final de Derecho como una fiesta (“constituye un acto final en nuestra interacción vivida con el docente y los compañeros [de clase] durante el año”), discrepamos de esta visión por los efectos afectivos y las consecuencias que genera. TOMÁS R. RIBAS, *EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO* 22 (2000). No obstante, sus sugerencias para la *tarea a ser conquistada* reflejan una metáfora de conquista o dominio que es contraria a su noción de *fiesta*. *Id.* en las págs. 26-27.

50 Véase María del R. Medina, *Las pruebas de aprovechamiento estandarizadas como instrumento de medición y política*, 40 *REV. PEDAGOGÍA*, ago. 2007, en la pág. 145.

51 JUAN M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, *EVALUAR PARA CONOCER, EXAMINAR PARA EXCLUIR* 15 (2001).

52 Como hemos planteado antes, las notas están distanciadas del aprendizaje. María del R. Medina Díaz, *Las notas y la evaluación del aprendizaje*, 3 *INEVA EN ACCIÓN*, no. 4, 2007, en la pág. 3, <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0003n0004.pdf>; VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 411-54. Asimismo, es “perversa y tergiversadora” la identificación de una calificación con la evaluación. JUAN M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, *LA EVALUACIÓN A EXAMEN: ENSAYOS CRÍTICOS* 177 (2003).

tad,⁵³ probablemente, las puntuaciones de la prueba no tendrán mayores repercusiones o modificaciones en la enseñanza del curso posteriormente. Sin embargo, la nota en el curso produce efectos psicológicos, personales y laborales en el estudiantado.⁵⁴

Al respecto, las palabras de Michael Josephson son tan pertinentes hoy como hace treinta años:

There is a significant need for discussion and analysis of the law school testing and grading process. Though this process is viewed by most law teachers as the most distasteful aspect of our profession, it is as critical as any other thing we do in legal education because the grading decisions made by every teacher every semester have an immediate and profound impact on the self-image, motivation, and career opportunities of the student.

In spite of the obvious importance of testing and grading in law school, very little has been written to guide law teachers in this area and very few law schools play any formal role in assuring that the process is valid, reliable and fair. Customarily, the entire matter is turned over to the faculty, and at most law schools, each teacher is given unfettered discretion to design and grade their exams. The fact that law teachers rarely have a rudimentary knowledge of fundamental principles of test construction ought to be of concern to us. As educators, we have a professional obligation to develop a minimal level of expertise in testing theory and application.⁵⁵

Además, el capítulo siete de la publicación *Best Practices for Legal Education* advierte de la importancia del *assessment* del aprendizaje estudiantil y de lo que se trata de evaluar:

The main purpose of assessments in educational institutions is to discover if students have achieved the learning outcomes of the course studied. In other words, we use assessments to find out whether students are learning what we want them to learn.

In law schools, as in medical schools, one purpose of assessment is to determine which students should receive degrees, but other purposes of assessment are more important.

Aside from the need to protect the public by denying graduation to those few trainees who are not expected to overcome their deficiencies, the outcomes of assessment should be to foster learning, inspire

⁵³ Cabe mencionar que la facultad tiene autonomía en la enseñanza y la asignación de notas, que es la tarea por excelencia asociada con la evaluación del aprendizaje. Representa, por ende, un vestigio de poder y control que se refleja en las regulaciones para lograr obtener información de la calificación otorgada (o simplemente verla). Al parecer se mantiene la jerarquía o el orden académico establecido, simulando al proceso judicial donde hay que solicitar una apelación mediante un argumento que convenza al juez (en este caso a la profesora) de su mérito.

⁵⁴ Véase Grant H. Morris, *Preparing Law Students for Disappointing Exam Results: Lessons from Casey at the Bat*, 45 SAN DIEGO L. REV. 441, 444-45, 449 (2008); Watson, *supra* nota 15, en las págs. 71-72.

⁵⁵ 1 MICHAEL JOSEPHSON, *LEARNING & EVALUATION IN LAW SCHOOL* 1-2 (1984).

confidence in the learner, enhance the learner's ability to self-monitor, and drive institutional self-assessment and curricular change.⁵⁶

Ante esta situación, cabe preguntarse por qué la falta de atención o *desvalorización* de la evaluación del aprendizaje en la educación legal y el uso exclusivo de una prueba de aprovechamiento. En las siguientes secciones comentamos acerca de su validez y suficiencia, como única técnica para⁵⁷ la evaluación del aprendizaje estudiantil. Luego, planteamos cuatro posibles razones que podrían alentar este proceder: (1) la falta de claridad en los aprendizajes esperados; (2) la masificación de la enseñanza; (3) poca o ninguna retrocomunicación, y (4) la falta de adiestramiento de la facultad en la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

III. PRUEBA DE APROVECHAMIENTO

Una prueba de aprovechamiento es un instrumento de medición formado por un conjunto de preguntas o tareas relacionadas (que denominamos ítems) con un contenido curricular determinado. Posee un gran realce en el campo educativo, ya que sus puntuaciones se utilizan para tomar decisiones importantes respecto al desempeño presente y futuro de cada persona que contesta. Por lo tanto, su construcción no es una cuestión ligera o sin importancia. Se espera que represente de manera apropiada el contenido cubierto en un proceso de enseñanza guiado por los aprendizajes esperados. Los ítems deben estar asociados con los temas discutidos en un curso y con distintos procesos cognitivos para emitir una respuesta. Por ejemplo, el siguiente ítem de alternativas múltiples demanda la memorización de una regla o doctrina aplicable a una situación de hechos sobre los tipos de bienes en un curso de Derechos Reales:

El gobierno municipal de un pueblo de Puerto Rico construye un paseo que permite a los residentes de un barrio tener acceso a una carretera estatal. Según el Código Civil de Puerto Rico, este paseo se considera un bien:

- a. común.
- b. de uso público.
- c. patrimonial.
- d. privado.

El siguiente ítem, por el contrario, exige mayor complejidad del proceso de pensar (o cognitivo):

⁵⁶ STUCKEY *ET AL.*, *supra* nota 13, en la pág. 235 (notas omitidas).

⁵⁷ Utilizamos la preposición *para* con el propósito de destacar que el instrumento sirve al fin de la persona que lo usa; no es una propiedad del instrumento o de la evaluación.

El gobierno municipal de un pueblo de Puerto Rico desarrolló un paseo que permite a los residentes de una comunidad tener acceso a una carretera estatal. Existe una controversia sobre la propiedad del paseo, ya que está ubicado en la finca de la señora Ríos que estuvo abandonada por veinte años. Ella reclama el paseo es suyo porque el gobierno municipal lo desarrolló sin su permiso. Escriba un argumento donde defienda la posición del municipio frente al reclamo de la señora Ríos.

Conviene resaltar que una prueba se planifica a partir de una serie de especificaciones, considerando lo cubierto en un curso y el énfasis provisto en la enseñanza o ponderando otros aspectos que no se destacaron (por ejemplo, importancia en el examen de reválida o en su práctica de la abogacía). De este modo, en la construcción de una prueba de aprovechamiento de un curso, no hay separación entre la profesora (quien lo construye) y el contenido que contiene y lo que enseñó. Josephson destaca que mide lo que dispone la profesora: "A test is an instrument designed to measure student competency with respect to knowledge, skills, and other qualities deemed important by the instructor".⁵⁸ La discrepancia entre el contenido de la prueba y lo que se enseñó en el curso, atenta en contra de la validez del contenido. Con el fin de superar esto, recomendamos construir una tabla de especificaciones para comenzar, donde se desglosen los temas de contenido o los objetivos que comprende y el número de ítems que los representan.⁵⁹

Obviamente, no todo lo que se enseña se convierte automáticamente en parte de una prueba; ni todo lo que se aprende forma parte de la misma. Por fortuna, el estudiantado suele aprender más de lo que se incluye en una prueba. Además, el aprovechamiento que está condicionado por la presión de obtener puntuaciones altas, distorsiona el currículo y el conocimiento, ya que concentra el interés hacia lo que viene en examen o la prueba.⁶⁰

Por otra parte, la validez del contenido de una prueba de aprovechamiento no solo se afecta por la exclusión de material cubierto en un curso, sino también por la calidad de la redacción de los ítems. La decisión del tipo de ítems (por ejemplo, para seleccionar o elaborar la respuesta o combinados) depende de distintos factores, tales como el propósito de la prueba, los temas de contenido y los objetivos que intentan representar, las características del estudiantado y el tiempo de administración.⁶¹ Existen numerosas recomendaciones para elaborar

58 1 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en la pág. 3.

59 Verdejo Carrión y Medina Díaz presentan dos modelos de planillas (por ejemplo, planilla con peso ponderado y simple) para construir pruebas de aprovechamiento con ítems objetivos, y uno con preguntas para elaborar la respuesta. VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 127-30, 223. Por otra parte, Linda Suskie le denomina *test blueprint* y propone que incluya una lista de los objetivos y la cantidad de ítems correspondientes. LINDA A. SUSKIE, *ASSESSING STUDENT LEARNING: A COMMON SENSE GUIDE* 167 (2d ed. 2009).

60 ÁLVAREZ MÉNDEZ, *supra* nota 51, en la pág. 34; JOSÉ J. NAVAS ROBLETO, *COMO CONTROLAR SU ANSIEDAD EN SITUACIONES DE EVALUACIÓN O EXAMEN* 21 (1991).

61 Véase VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en la pág. 132.

ítems de alternativas múltiples o de suplir una respuesta (por ejemplo, respuesta breve y ensayo).⁶² Entre estas, destaco la claridad o precisión sobre lo que se pregunta en el siguiente ejemplo: Discuta el requisito de legitimación activa.

Esta pregunta, para elaborar una respuesta (también llamada pregunta subjetiva), presenta cierta imprecisión en lo que se pretende con la ejecución y el contenido de la respuesta. El verbo *discutir* alude a que se ventile minuciosamente un asunto. En cuyo caso, cabe preguntarse si el concepto de la legitimación activa con los confines o variantes que podría abarcar es apto para esta solitud. Probablemente, la ambigüedad de esta pregunta, que no ofrece alguna instrucción relevante para contestarla, conduce a que el estudiantado la interprete y conteste de distintas maneras. La confusión que esto podría generar incide en la calidad y la extensión de las respuestas. Aconsejamos que la pregunta plantee solo un asunto de manera clara para facilitar la dirección y uniformidad de las respuestas (por ejemplo, explique si la asociación de residentes de la Urbanización Z cumple con el requisito de legitimación activa para incoar la demanda). Por supuesto, la imprecisión se acrecienta si la pregunta incluye dos verbos y temas (por ejemplo, explique y decida los derechos y las responsabilidades de cada una de las partes en la controversia). Además, cuando se trata de preguntas para elaborar una respuesta o de trabajos escritos (por ejemplo, memorando de oficina o carta a un cliente), recomendamos que se utilice una matriz de valoración o una guía para calificarlos.⁶³ En cambio, si son respuestas a ítems objetivos se corrigen como correctas o incorrectas mediante una clave.

Tanto en las publicaciones del campo de la evaluación educativa como del Derecho se discuten las ventajas y desventajas de las pruebas con ítems objetivos y subjetivos en términos de la cobertura del contenido y de los procesos cogniti-

⁶² Estas preguntas también se clasifican como objetivas (por ejemplo, alternativas múltiples, respuesta alterna y respuesta breve) y subjetivas (por ejemplo, pregunta tipo ensayo), respectivamente, de acuerdo a la asignación de las puntuaciones. Para resúmenes de recomendaciones para construir las véase *id.* en las págs. 121-76, 213-36; María del R. Medina Díaz, *Recomendaciones para la escritura de ítems de alternativas múltiples en pruebas de aprovechamiento*, 5 INEVA EN ACCIÓN, no. 2, 2009, en la pág. 3, <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0005n0002.pdf>; Janet W. Fisher, *Multiple-Choice: Choosing the Best Options for More Effective and Less Frustrating Law School Testing*, 37 CAP. U. L. REV. 119 (2008); 2 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en las págs. 349-80.

⁶³ Véase VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 194-204 (las autoras recomiendan el uso de una matriz de valoración (conocida como *scoring rubric*) y de la respuesta ancla o modelo); 2 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en las págs. 476-82 (sugiere la aplicación del método con puntos o asuntos claves en la respuesta (*key method*) y el de la agrupación de las respuestas por impresión global de la calidad (*ranking method* o *holistic*)); Linda R. Crane, *Grading Law School Examinations: Making a Case for Objective Exams to Cure What Ails "Objectified" Exams*, 34 NEW ENG. L. REV. 785, 790 (2000) (llama *objectifying the answer* al método de asignar puntos a los componentes de una respuesta); Beverly P. Jennison, *Saving the LWR Professor: Using Rubrics in the Teaching of Legal Writing to Assist in Grading Writing Assignments by Section and Provide More Effective Assessment in Less Time*, 80 UMKC L. REV. 353 (2011) (describe su experiencia utilizando rúbricas en un método que denomina GAS (*Grading and Assessing*) para calificar los trabajos escritos en un curso de redacción jurídica).

vos que demandan, así como la confiabilidad de las puntuaciones.⁶⁴ Un ítem donde se produce una respuesta, ofrece la oportunidad a la estudiante de organizar, integrar y sintetizar sus ideas para contestarlo libremente. Sin embargo, la representatividad del contenido es restringida por la cantidad de ítems que se pueden incluir en una prueba con un tiempo limitado para contestar (por ejemplo, tres o cuatro horas dependiendo de la cantidad de créditos del curso). Además, la confiabilidad de las puntuaciones de una prueba con preguntas subjetivas es menor que una con ítems de alternativas múltiples, ya que podrían intervenir en la revisión y calificación de las respuestas, elementos distintos al contenido (por ejemplo, legibilidad en la escritura, extensión de la respuesta). Una prueba con ítems de alternativas múltiples, por su parte, provee mayor cubierta de los temas de contenido y la posibilidad de representar distintos niveles cognoscitivos y permite un uso eficiente del tiempo de administración y corrección.⁶⁵ No obstante, adolece de la posibilidad de la adivinanza de las respuestas correctas (por ejemplo, la probabilidad de adivinanza es el recíproco del número de alternativas del ítem).

En suma, la dependencia exclusiva de una prueba de aprovechamiento al final del curso para adjudicar la calificación del estudiante, requiere mayor cuidado en su construcción para producir puntuaciones válidas y confiables.⁶⁶ La validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones y los usos de las puntuaciones.⁶⁷ Se recopila e integra evidencia de distintas fuentes (es decir, contenido, proceso de respuesta, estructura interna, relación con

⁶⁴ Véase 2 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en las págs. 323-25; VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 150-51, 231-32; RANDY E. BENNET & WILLIAM C. WARD, CONSTRUCTION VERSUS CHOICE IN COGNITIVE MEASUREMENT: ISSUES IN CONSTRUCTED RESPONSE, PERFORMANCE TESTING, AND PORTFOLIO ASSESSMENT ix-x (1993); THOMAS M. HALADYNA, WRITING TEST ITEMS TO EVALUATE HIGHER ORDER THINKING 65 (1997); Crane, *supra* nota 63, en la pág. 792.

⁶⁵ Véase VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 121-76, 213-36, para otras ventajas y limitaciones por tipos de pruebas. Véase también Philip C. Kissam, *Law School Examinations*, 42 VAND. L. REV. 433 (1989) (donde expone de manera extraordinaria el uso de las pruebas de aprovechamiento con preguntas formato tipo ensayo en la educación legal (en los llamados *Blue Books exams*)); Kenney F. Hegland, *On Essay Exams*, 56 J. LEGAL EDUC. 140 (2006) (expresando su preocupación en torno al aumento en el uso de pruebas de alternativas múltiples en las escuelas de Derecho).

⁶⁶ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION ET AL., STANDARDS FOR EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL TESTING (2014); 1 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en la pág. 6 (incluyendo acertadamente como tercer requisito *fairness*: “[T]he test must appear to be, and be in fact, part of a fair process which assures that the test results are not tainted by unfair advantage, surprise or undue anxiety”).

⁶⁷ Según el *American Psychological Association*:

Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores for proposed uses of tests. Validity is, therefore, the most fundamental consideration in developing tests and evaluating tests. The process of validation involves accumulating relevant evidence to provide a sound scientific basis for the proposed score interpretations. It is the interpretations of tests scores for proposed uses that are evaluated, not the test itself.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION ET AL., *supra* nota 66, en la pág. 11.

otras variables y consecuencias) para sustentar el reclamo de validez de las puntuaciones. Aunque todas las fuentes de evidencia aportan a la validez, la relevancia que adquieren depende del uso de las puntuaciones y sus inferencias. En una prueba de aprovechamiento, al igual que en otros instrumentos, es primordial la evidencia basada en el contenido (conocida como validez de contenido). Específicamente, se refiere al grado en que los ítems de la prueba son representativos y relevantes del contenido de un curso. Una definición clara de los temas de contenido y los objetivos, mediante las especificaciones, es el punto de partida para elaborar o seleccionar los ítems que los representan. Con las puntuaciones derivadas de las respuestas se adjudican las calificaciones o notas al estudiantado y se desprenden inferencias acerca de su aprovechamiento. La certeza de estas inferencias descansa en la evidencia allegada.

La puntuación basada en solo una prueba de aprovechamiento no es evidencia suficiente para inferir que una estudiante *sabe o aprendió* el contenido de un curso. Dado que el aprendizaje y la práctica del Derecho es multidimensional y una futura abogada puede demostrar sus aprendizajes de muchas maneras, para evaluar el aprovechamiento es apropiado recurrir al uso de múltiples y variadas técnicas de recopilar información acerca de lo que ha aprendido y puede hacer con lo aprendido. Hacer lo contrario afecta el aprendizaje del estudiantado, y en última instancia, lo que esperamos de la educación legal.

La confiabilidad de las puntuaciones, por su parte, apunta a la estabilidad o consistencia de las puntuaciones que se obtienen mediante un instrumento de medición que se administra en varias ocasiones al mismo grupo de personas. Se asocia, además, la carencia de errores en la medición y la confianza en las puntuaciones que se obtienen. Los errores que se comenten en la calificación o asignación de las puntuaciones, la poca cantidad de ítems y las condiciones de administración (por ejemplo, el tiempo de la prueba, ruido, iluminación) la afectan.

Bajo los supuestos de la teoría clásica de la medición, la confiabilidad de las puntuaciones se determina por procedimientos estadísticos, como el coeficiente de correlación.⁶⁸ El coeficiente que se calcula depende del propósito de la prueba y el uso de las puntuaciones. Por ejemplo, la confiabilidad de las puntuaciones de una prueba de aprovechamiento objetiva, que se administra una vez, se podría determinar mediante un coeficiente de consistencia interna (es decir, fórmulas Spearman-Brown y Kuder-Richardson y el coeficiente Alfa de Cronbach).⁶⁹ Por lo general, un coeficiente de consistencia interna de .80 o mayor indica puntuaciones confiables. Debido a las consecuencias que se desprenden de las puntuaciones de una sola prueba, la facultad de las escuelas de Derecho debe tomar en consideración este valor como el mínimo deseado en el análisis de las respuestas a los ítems. Si se trata de una prueba con preguntas para elaborar la respuesta, se calcula la consistencia de las puntuaciones adjudicadas por las personas que

68 VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 108-09.

69 Estos coeficientes se obtienen mediante programados de computadoras para análisis de datos cuantitativos como SPSS y SAS.

califican las respuestas (es decir, *inter-rater reliability*). El porcentaje de acuerdo en las calificaciones (es decir, el porcentaje de veces en que sus puntuaciones coinciden) es la estadística más sencilla. Cuando se trata de una profesora, quien usualmente califica sola, puede esperar varios días o una semana (dependiendo de la premura) y volver a calificar una muestra de las respuestas. Luego, compara las puntuaciones asignadas en ambas ocasiones y encuentra el porcentaje en que coinciden.

A la luz de lo expuesto, la creencia de la infalibilidad de una prueba de aprovechamiento para inferir el conocimiento adquirido, y mucho menos el aprendizaje, no se sostiene desde el punto de vista técnico si no se cuenta con la evidencia apropiada y pertinente. El primer postulado de la teoría clásica de la medición establece claramente que en toda medida existe un error.⁷⁰ El error en la medición de un atributo humano, como el aprovechamiento, por medio de un instrumento implica que es imposible de que se pueda medir perfectamente. Debido a que el error es consustancial a la medida, es preciso evaluar la calidad del instrumento de medición que se utiliza (por ejemplo, una prueba de aprovechamiento) a la luz de los requisitos de validez y confiabilidad de las puntuaciones, mencionados anteriormente. No es prudente reclamar la validez de las puntuaciones de una prueba cuando no se representa de manera proporcional, de acuerdo con el énfasis y el tiempo dedicado, el contenido y la enseñanza impartida en un curso. Tampoco parece razonable que una prueba de aprovechamiento sea el único indicador de lo evaluado, no solo por los errores inherentes al proceso de medición, sino porque las puntuaciones dependen, entre otras cosas, de las decisiones de la facultad que ofrece el curso en torno a la construcción y en la calificación de las respuestas.⁷¹ Esto, por supuesto, abona al detrimento de la equivalencia de las notas asignadas en las escuelas de Derecho (por ejemplo, una calificación de A en Derecho Penal con el profesor X no equivale a una A con el profesor Z).

Para conseguir cierta *equivalencia* de contenido y empírica sería necesario administrar la misma prueba y calificarla con unos criterios establecidos de antemano y con un grupo de personas debidamente adiestradas para realizar esta tarea. Una posibilidad es que la facultad que enseñe las secciones de un curso desarrolle conjuntamente una prueba de aprovechamiento. Esto supone acuerdos en la secuencia de temas, los métodos de enseñanza y el uso de materiales y la programación de reuniones para planificar y construir la prueba. En fin, la

⁷⁰ La formulación básica de la teoría clásica de la medición es que la puntuación verdadera (*true score*, T) es igual a la puntuación observada o de la persona en un instrumento (*observed score*, O) y el error de la medición (*error score*, E). De manera simbólica: $T = O + E$. Por lo tanto, no podemos presumir que la puntuación que se obtiene en una prueba de aprovechamiento, como la prueba final u otros instrumentos, están libres de errores. Los errores pueden estar asociados a la definición del atributo que se intenta medir, la construcción y la administración del instrumento y a ciertas características y habilidades de quienes contestan. La confiabilidad de las puntuaciones de un instrumento se dirige a detectar su precisión al medir lo que intenta y a cuantificar la magnitud de los errores que inciden en la medición.

⁷¹ W. Lawrence Church, *Law School Grading*, 1991 WIS. L. REV. 825, 829 (1991).

imperfeción e imprecisión de una prueba de aprovechamiento para determinar lo que el estudiantado ha aprendido requiere de otras técnicas que provean evidencia válida y pertinente para tal inferencia. El empleo de múltiples técnicas reconoce la variedad del conocimiento, la experiencia y los estilos de aprendizaje del estudiantado.

Sin embargo, la tradición del formalismo en la educación legal y la conveniencia de la administración y la facultad tiende a favorecer el uso de una sola prueba de aprovechamiento. Steven Friedland señala que en aras de la eficiencia y economía en el uso de tiempo y los recursos, las escuelas de Derecho prefieren que la facultad le dedique tiempo a otras tareas académicas y profesionales, en lugar de calificar las tareas o los trabajos escritos del estudiantado.⁷² Duncan Kennedy señala que esta manera de obrar favorece el sistema de ordenamiento (*ranking*), a base del promedio académico con una sola prueba, que reina en muchas escuelas de Derecho.⁷³

Como señalamos antes, no se toman en consideración las faltas en la construcción y los errores en la medición que siempre son parte inherente de un instrumento. Tampoco se contempla que las puntuaciones en la prueba dependan de la capacidad intelectual, el esfuerzo mental y la habilidad en la escritura de la estudiante,⁷⁴ así como de la intervención de otros factores que pueden influir en su desempeño (por ejemplo, la organización de los temas del curso, las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora, el acceso a la misma información del curso, la disponibilidad de preguntas de pruebas anteriores, guías de estudio, repasos y mamotretos y la pertinencia del contenido en el examen de reválida de la abogacía).

Por último, cuando una puntuación se traduce a una distribución de porcentajes (o curva) al menos una *scintilla* de evidencia resulta razonable para sustentar la validez de esta interpretación. Conviene aclarar que en el campo de la evaluación del aprendizaje, se emplean al menos dos marcos de referencia para asignar las notas: normativo y a base de criterios. Comúnmente, se recurre al uso y la costumbre de aplicar una *curva* o asumir una distribución normal, sin verificar su idoneidad para el estudiantado y muchos menos, el marco de referencia aplicado. Por esta razón, para atemperar las puntuaciones inesperadas (o sesgadas) algunas profesoras ajustan la distribución para favorecer al estudiantado. Además, una nota puede esconder mucho más de lo que revela, ya que hay múltiples factores que pueden influir en la otorgación. Como sabemos, la facultad cuenta con gran autonomía y discreción para asignar las notas en un curso y podría considerar factores no académicos al otorgarla (por ejemplo, el esfuerzo, la

72 Friedland, *supra* nota 2, en la pág. 164.

73 Duncan Kennedy, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy*, 32 J. LEGAL EDUC. 591, 600 (1982).

74 Stephen P. Klein & Frederick M. Hart, *Chance and Systematic Factors Affecting Essay Grades*, 5 J. EDUC. MEASUREMENT, Autumn 1968, en la pág. 197, 204.

asistencia y la aplicación de distintas curvas o distribuciones).⁷⁵ Peor aún, con una sola prueba, el estudiantado no tiene otras oportunidades para demostrar lo que ha aprendido.

Si se entiende que las puntuaciones de la prueba se van a interpretar a base de criterios, se planifica y construye en armonía con este fin, tomando como punto de partida los objetivos del curso, y con una cantidad suficiente de ítems para representarlos. De esta manera, el porcentaje de respuestas correctas se refleja en un marco de referencia adecuado. Por el contrario, en una interpretación normativa el propósito es comparar las puntuaciones de cada estudiante con sus compañeros o compañeras del grupo. A tenor con esto, la prueba de aprovechamiento se diseña considerando los temas o los objetivos del curso. En el caso de las pruebas de aprovechamiento que no se diseñan con esto en mente, lo más adecuado es obtener el porcentaje asociado a la puntuación obtenida, sin pretender interpretarlo más allá de su significado matemático.

IV. FALTA DE CLARIDAD EN LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Por lo general, los aprendizajes esperados se enuncian en los objetivos de un programa académico⁷⁶ o de los cursos que lo componen y se incluyen en sus prontuarios. Cuando estos se plantean como un listado de temas de contenido que el estudiantado debe aprender, no hay precisión en lo que se pretende lograr con el contenido. Por el contrario, si se proponen objetivos claros podrían brindar dirección al proceso de enseñanza. Por ejemplo, una profesora plantea el siguiente objetivo: *Explicar los requisitos esenciales para incoar un pleito en violación a un derecho constitucional en Puerto Rico*. Otra establece *Los estudiantes conocerán los requisitos de una acción constitucional*. El segundo objetivo, contrario al primero, encierra la vaguedad del término *conocer* para establecer con claridad lo que se pretende (¿quiere decir mencionar o describir los requisitos?). Esta impresión en los objetivos también impone trabas en la selección y la construcción de los instrumentos que sirven para evaluar el aprendizaje.

A menudo se utilizan los seis niveles de la taxonomía del dominio cognoscitivo de Benjamín Bloom y colaboradores⁷⁷ como fuente de referencia para redac-

⁷⁵ VERDEJO CARRIÓN & MEDINA DÍAZ, *supra* nota 45, en las págs. 413-14. Véase también ELISE TRUMBULL & BEVERLY FARR, GRADING AND REPORTING STUDENT PROGRESS IN AN AGE OF STANDARDS (2000); Nancy H. Kaufman, *A Survey of Law School Grading Practices*, 44 J. LEGAL EDUC. 415 (1994); DOUGLAS B. REEVES, *Remarking the Grade, From A to D*, THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION, Sept. 18, 2009, en la pág. A64.

⁷⁶ Aunque se suele establecer distinciones entre niveles en la evaluación del aprendizaje estudiantil en una institución universitaria (es decir, salón de clases, programa académico, facultad e institucional), aquí nos limitaremos al salón de clases, que es el que lleva a cabo la profesora.

⁷⁷ Véase BENJAMIN S. BLOOM ET AL., TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES: THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL GOALS (1956); LORIN W. ANDERSON ET AL., A TAXONOMY FOR LEARNING, TEACHING, AND ASSESSING: A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES 30 (2001) (revisaron la taxonomía e incluyen los siguientes niveles cognoscitivos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear).

tar los objetivos educativos. Por su parte, Josephson propuso cuatro modificaciones para las escuelas de Derecho que vale la pena considerar: (1) consolidar los niveles de comprensión y aplicación como entendimiento; (2) separar el nivel de análisis en dos dimensiones, percibir asuntos o controversias legales (*issue-spotting*) y solución de problemas; (3) rotular el nivel de evaluación como juicio, e (4) invertir el orden de los niveles de síntesis y juicio.⁷⁸ Planteó una pirámide con seis niveles (*Law School Learning Pyramid*) que ascienden en complejidad: (1) conocimiento (es decir, conocer términos, reglas, criterios y principios, hechos y datos y de la organización y uso de información); (2) entendimiento (por ejemplo, la habilidad para parafrasear, interpretar, aplicar y comparar conceptos, casos, argumentos y principios, así como predecir argumentos y consecuencias legales); (3) percepción de asuntos o controversias legales y teóricas; (4) solución de problemas (como la habilidad de razonar mediante analogías y llegar a conclusiones); (5) juicio (es decir, la habilidad de percibir asuntos que no son legales, integrarlos en la solución de problemas y analizar críticamente los problemas en el contexto legal), y (6) síntesis (por ejemplo, construir teorías o marcos de referencia originales aplicando los niveles cognoscitivos anteriores).⁷⁹ La tarea se complica, aún más, cuando se requiere que estos aprendizajes armonicen con las destrezas, las actitudes y los valores que inciden en la práctica profesional de la abogacía. Además, afecta la validez de las puntuaciones de las pruebas, ya que la facultad posiblemente no está adiestrada para elaborar ítems que reflejen los objetivos contemplados.

Cabe mencionar que los objetivos de un curso se comparten, desde el inicio, con el estudiantado para informarle acerca de los aprendizajes que se esperan y sirvan de guía en su dedicación a las actividades y tareas, así como para su auto-evaluación. Ruth Jones también sostiene que los objetivos brindan mayor transparencia, tanto al estudiantado como a las agencias externas, acerca de los programas exitosos y de los que requieren mejorarse.⁸⁰ Ante los reclamos de *pensar como una abogada y el razonamiento legal es lo importante* cabe preguntarse: ¿Se puede enseñar, aprender y evaluar esto? ¿Es posible lograrlo con el proceso de enseñanza que se ofrece en los cursos o con las preguntas que se presentan en las pruebas? ¿En qué grado la discusión de los distintos casos y situaciones fomentan esta manera de pensar? No podríamos contestar afirmativamente, a partir de la evidencia que hemos examinado. Sin embargo, hay algunos indicios de que el uso de varias técnicas (por ejemplo, pruebas cortas, simulaciones y ensayos reflexivos) en los cursos de Derecho puede ayudar a evaluar aprendizajes distintos, tales como aptitudes personales e inteligencias múltiples.⁸¹ También, se

78 1 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en la pág. 57.

79 *Id.* en las págs. 58-98.

80 Jones, *supra* nota 2, en las págs. 94-95.

81 Véase Ian Weinstein, *Testing Multiple Intelligences: Comparing Evaluation by Simulation and Written Exam*, 8 CLINICAL L. REV. 247 (2001).

ha planteado la necesidad de desarrollar destrezas para la solución de problemas.⁸²

V. MASIFICACIÓN Y TIEMPO DE LA ENSEÑANZA

Sin duda, la masificación o la alta cantidad de estudiantes en los cursos de Derecho inciden en el uso de la conferencia como el método de enseñanza principal. La mayor parte del tiempo en la enseñanza se dedica a la transmisión de información, con un espacio limitado para la interacción entre la facultad y el estudiantado. Por lo general, esto se observa en los salones de clase de los cursos del primer año. A menudo, las escasas oportunidades de participación estudiantil se confinan a recrear los hechos y las controversias del caso en cuestión y a responder las pocas preguntas planteadas por la profesora.

Esto resulta contrario a la creación de un ambiente propicio para construir el aprendizaje, tanto de manera individual y colectiva. En un salón con 60, 80 o hasta 100 estudiantes, que apenas se miran y menos se conocen, es difícil alcanzar nombrarlos y formularles preguntas emulando el método socrático. De hecho, podría ser una *inversión* de tiempo que algunas profesoras considerarían un desperdicio en aras del contenido que hay que cubrir.⁸³ Así, la conferencia resulta más cómoda y coloca a la profesora como la protagonista principal, en aras de la economía del tiempo y la síntesis del material. Tal vez, en los cursos denominados seminarios se pueden configurar los ingredientes que propician mayor discusión, intercambio y participación del estudiantado.

Este ambiente también favorece el uso de otras técnicas para la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, el tiempo que conlleva planificar y utilizarlas para la evaluación formativa⁸⁴ resulta un obstáculo. El gran número de estudiantes requiere mayor cantidad de tiempo de las sesiones del curso para atender sus preguntas o dudas y revisar y discutir las tareas.⁸⁵ Inclusive, aun contando con asistentes de cátedra cabe la posibilidad de que la facultad no delegue el calificarlas. Además, podría resultar amenazante la evaluación formativa, ya que exige proveer retrocomunicación y usar los resultados para mejorar la enseñanza, cuando no hay suficiente tiempo disponible. Por lo tanto, se invierte menos tiempo y esfuerzo en administrar y corregir una prueba de aprovechamiento al final del curso y menos aún si se trata de una objetiva.

⁸² El Informe MacCrate incluye cinco destrezas de solución de problemas que son fundamentales en la preparación para ejercer la abogacía: (1) identificar y diagnosticar un problema; (2) generar alternativas de soluciones y estrategias; (3) desarrollar un plan de acción; (4) implementarlo, y (5) mantener el proceso de planificación abierto a nueva información y nuevas ideas. *Informe MacCrate*, *supra* nota 21, en las págs. 138, 141-48.

⁸³ Friedland, *supra* nota 2, en la pág. 179. Claramente los términos *cubrir* y *enseñar* no son sinónimos.

⁸⁴ Véase SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 22, en la pág. 7.

⁸⁵ Véase Ron M. Aizen, *Four Ways to Better IL Assessments*, 54 DUKE L.J. 765, 769 (2004); Shepard, *supra* nota 5, en la pág. 693.

VI. POCA O NINGUNA RETROCOMUNICACIÓN

El aumento en la variedad y la calidad de las técnicas para recoger información sobre el aprendizaje estudiantil en los cursos de las escuelas de Derecho está atado a la implementación de la evaluación formativa. Determinar la cantidad de tareas deseables en un curso depende de varios miramientos, tales como el propósito y el tiempo disponible para realizarlas y proveer retrocomunicación. Esta consiste de una respuesta de la profesora o de los pares, bien sea individual o grupal, que puede tener distintos matices y ocurrencias: de modo natural o espontáneo (por ejemplo, la mirada que refleja aprobación o desaprobación de una acción); estructurada o formal (por ejemplo, los comentarios que escribe una profesora en el trabajo escrito o respuesta de una estudiante), e informal (por ejemplo, palabras o gestos en una conversación). Para Gerald Hess, Steven Friedlan, Michael Schwart y Sophie Sparrow una retrocomunicación efectiva entre profesora-estudiante de Derecho debe cumplir con las siguientes características: específica, positiva, correctiva y oportuna.⁸⁶ A tenor con esto, la facultad debe procurar las oportunidades para ofrecer comentarios verbales o escritos específicos, positivos y a tiempo acerca del contenido y de otros criterios que se consideraron en la revisión o calificación de los trabajos de cada estudiante. No hay duda, que esta labor consume tiempo, pero es necesaria para fomentar los aprendizajes esperados y el éxito en los estudios de Derecho.

Cabe destacar que la ausencia de retrocomunicación armoniza con la visión del aprendizaje y la enseñanza en la educación legal formalista como una dirigida a proveer y recibir información. Aquí hay poco espacio para corroborar, aclarar dudas e interactuar, más allá de las preguntas formuladas en clase por la profesora y las respuestas provistas por los mismos estudiantes. Esta práctica, en cierto modo, contribuye a la invisibilidad de las ideas, preocupaciones o dudas de los *otros*, que no se atreven a expresarlas por distintas razones.⁸⁷ Obviamente, con el uso de una prueba de aprovechamiento al final de un curso, la única retrocomunicación recibida es la nota adjudicada. Por lo general, el estudiantado tiene una oportunidad de revisar sus respuestas y la puntuación adjudicada, pero bajo unas condiciones establecidas por las escuelas de Derecho o la facultad.⁸⁸ Esto coarta la oportunidad de recibir una retrocomunicación apropiada y oportuna que propenda a identificar fortalezas y áreas para mejorar.

⁸⁶ GERALD F. HESS *ET AL.*, *TECHNIQUES FOR TEACHING LAW* 2, 263-65 (2011).

⁸⁷ Véase Deborah Zalesne & David Nadvorney, *supra* nota 42, en la pág. 7 (donde contraponen la categorización de los otros (*otherness*) y de la *inteligencia intelectual* (el grupo *normal* o común) en las escuelas de Derecho. La categoría de los *otros* (es decir, todas las personas distintas al grupo *común* compuesto de jóvenes-adultos blancos) tiene implicaciones en la vida académica y en la manera de aprender, razonar y entender el Derecho. Esta clasificación, autoimpuesta o institucionalizada, tiene distintas aristas o filos limados por las experiencias de vida, los prejuicios raciales, de género, edad, orientación sexual y preparación académica previa, y estilos de aprendizajes).

⁸⁸ Amy L. Jarmon, *If Exams Could Talk: Insights from Last Semester*, 37 *STUDENT LAW.*, Jan. 2009, en la pág. **ii, ii**.

VII. FALTA DE ADIESTRAMIENTO DE LA FACULTAD EN LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Al igual que en otras disciplinas académicas en las instituciones de educación superior, por lo general, la facultad no recibe adiestramiento alguno en la enseñanza.⁸⁹ Peor aún, esta tiene escasa importancia en comparación con la investigación y la publicación.⁹⁰ Mucho menos es de esperarse que reciba alguna educación formal en temas relacionados con la evaluación del aprendizaje estudiantil. Por lo tanto, no podemos asumir que la facultad de las escuelas de Derecho es la excepción y cuenta con el adiestramiento necesario para construir pruebas de aprovechamiento y otras técnicas para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Cabe notar que, desde el año 1984, Josephson increpa acerca de la necesidad de mirar este asunto y la asignación de notas en las escuelas de Derecho.⁹¹

Afortunadamente, las organizaciones profesionales y las distintas escuelas de Derecho realizan actividades educativas o de desarrollo profesional al respecto. Por ejemplo, la A.A.L.S.⁹² ha ofrecido talleres a la nueva facultad en temas relacionados con la enseñanza y la redacción legal. Sin embargo, suele dedicar poco tiempo al tema de la evaluación del aprendizaje. Asimismo, la cobertura es escasa en algunos libros dedicados a la enseñanza del Derecho.⁹³ Así que la facultad no cuenta con mucha guía o apoyo institucional en este proceso. Ante esta carencia, una opción es emular las prácticas de su experiencia académica previa en sus estudios de Derecho (por ejemplo, usar los mismos libros y métodos de sus profesoras) o de las colegas que admiran.⁹⁴

89 A nuestro modo de ver, el conocimiento y la práctica de un área del Derecho no es suficiente para ser un docente efectivo si estos no se entretienen con técnicas o prácticas adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

90 Los libros orientados a la nueva facultad de las escuelas de Derecho ilustran este punto. Véase BRANNON P. DONNING ET AL., *BECOMING A LAW PROFESSOR: A CANDIDATE'S GUIDE* 11 (2011) (donde se sostiene que el énfasis o la mayor presión de la facultad es en la producción del conocimiento, en lugar de la enseñanza. La ausencia de un modelo de mentoría para mejorar la enseñanza de la facultad que comienza a trabajar en las escuelas de Derecho contribuye a replicar lo que recibieron en sus estudios de Derecho (incluso usan los mismos libros de texto y sus notas de las clases)); Rhode, *supra* nota 13 (añadiendo que el reconocimiento de la excelencia en la enseñanza tampoco es considerado en los *rankings* de las escuelas de Derecho).

91 JOSEPHSON, *supra* nota 55, en la pág. 3.

92 THE ASSOCIATION OF AMERICAN LAW SCHOOLS, www.aals.org (última visita 10 de febrero de 2015).

93 *TEACHING THE LAW SCHOOL CURRICULUM* 17-49, 81-127, 129-52, 211-27 (Steven Friedland & Gerald F. Hess eds., 2004) (presentando, como excepción, una colección de ideas y materiales didácticos para la enseñanza de distintos temas del Derecho (por ejemplo, Procedimiento Civil, Constitucional, Contratos y Familia, respectivamente), así como recomendaciones de técnicas de evaluación y retrocomunicación)).

94 Cristina Mayor Ruiz, *Dinámicas formativas para la docencia universitaria*, en *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR* 190 (2003).

Santos Guerra también señala que el individualismo profesional de la facultad puede ser un escollo en impulsar una evaluación del aprendizaje distinta a la que se observa; es decir, democrática, colegial y participativa.⁹⁵ En su formación y desarrollo profesional pocas veces ha tenido la oportunidad de compartir o participar en procesos de carácter colegiado que la promuevan. Además, algunas profesoras pueden pensar que como ellas resultaron exitosas en sus estudios de Derecho, el estudiantado tiene que *pasar* por lo mismo.⁹⁶ Aunque la prueba final no tiene peso en la evaluación de la facultad, ya que la prueba se administra después,⁹⁷ puede encerrar expectativas sobre su labor y del desempeño estudiantil (por ejemplo, una profesora puede pensar que el *grupo es bueno* y que contestará *bien* la prueba final, o lo contrario).

Conviene aclarar que la evaluación del aprendizaje estudiantil no equivale a la evaluación de la facultad. Apunta a los aprendizajes que se desean lograr y qué estrategias y recursos utiliza para que el estudiantado los alcance. Se trata de un compromiso entre la institución, facultad y el estudiantado para impulsar la mejor educación legal posible. Con este fin, el adiestramiento adecuado en las tareas que comprenden la enseñanza y la evaluación del aprendizaje estudiantil debe adelantarse.

VIII. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ACREDITACIÓN

Finalmente, no podemos ignorar el interés por la evaluación⁹⁸ del aprendizaje estudiantil que ha generado el proceso de acreditación en las instituciones educativas, desde las últimas dos décadas del siglo XX.⁹⁹ Ha provocado una serie

95 MIGUEL A. SANTOS GUERRA, LA EVALUACIÓN EDUCATIVA 1: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora 102 (2000).

96 Aizen, *supra* nota 85, en la pág. 770.

97 Phillip C. Kissan, *Law School Examinations*, 42 VAND. L. REV. 433, 495-96 (1989).

98 Aunque lo usual en numerosas publicaciones en inglés, a partir de la década del noventa, es usar el concepto de *student assessment* en lugar de *evaluación del estudiante* o *evaluación del aprendizaje estudiantil*, preferimos usar los últimos y establecer que se refieren a dos procesos e intenciones distintas. Evaluación se refiere al “proceso sistemático y complejo de emitir juicios acerca del mérito o valía de [lo que es evaluado] para tomar decisiones relacionadas”. VERDEJO & MEDINA, *supra* nota 45, en la pág. 26. Además, utilizamos la palabra *assessment*, ya que su significado e intención es diferente a la evaluación, la valuación o el avalúo. “*Assessment* es el proceso de recoger, organizar e interpretar la información, que se obtiene de múltiples y variadas fuentes, con distintos propósitos . . .”. *Id.* en la pág. 24. Véase también María del R. Medina & Ada L. Verdejo, *¿Evaluación o avalúo?*, 2 INEVA EN ACCIÓN, no. 4, 2006, en la pág. 1, <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0002n0004.pdf>.

99 Véase James H. McMillan, *Assessing Students' Learning*, 34 NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING 1 (1988); PETER J. GRAY, *Achieving Assessment Goals Using Evaluation Techniques*, 67 NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION 1 (1989); T. DARY ERWIN, *ASSESSING STUDENT LEARNING AND DEVELOPMENT: A GUIDE TO THE PRINCIPLES, GOALS, AND METHODS OF DETERMINING COLLEGE OUTCOMES* 2 (1991); AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION, *PRINCIPLES OF GOOD PRACTICE FOR ASSESSING STUDENT LEARNING* (1992); TRUDY W. BANTA & ASSOCIATES, *MAKING A DIFFERENCE: OUTCOMES OF A DECADE OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION* xiv (1993); GEORGE BROWN. JOANNA BULL & MALCOLM PENDLEBURY, *ASSESSING STUDENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION* 7 (1997); CATHERINE A. PALOMBA & TRUDY W. BANTA, *ASSESSMENT ESSENTIALS: PLANNING, IMPLEMENTING, AND*

de cambios que abarcan la misión, las metas, el currículo y la evaluación del aprendizaje, por mencionar algunos. La acreditación, como enfoque de evaluación institucional, descansa en dos razones principales: (1) la rendición de cuentas (o *accountability*) y (2) la falta de confianza y autorregulación de las instituciones en hacer lo que dicen (según la visión y misión). La rendición de cuentas responde a una ideología económica de la educación como un producto o mercancía, en vez de un bien social.¹⁰⁰ El estudiantado es visto como un cliente o consumidor que invierte tiempo y dinero en una institución y la acreditación es un medio para asegurar que haya invertido en una *educación* y espera que sea de calidad.¹⁰¹

Las agencias propulsoras de la acreditación¹⁰² exigen un proceso de *assessment* institucional para que las instituciones educativas evidencien, de manera convincente, lo que hacen y si han logrado lo propuesto. La acreditación brinda cierta confianza acerca de cuán bien la institución cumple con lo establecido en su misión y los objetivos de los programas académicos y servicios. Ofrece cierta garantía al Estado y a la sociedad de que las egresadas cuentan con los conocimientos, las destrezas y las actitudes adecuadas para su desempeño profesional. Así que la evaluación del aprendizaje estudiantil es crucial para demostrarlo y se espera que contribuya al mejoramiento de la enseñanza, de los programas y servicios académicos.

Las escuelas de Derecho no son la excepción.¹⁰³ James White hace un recuento de la acreditación de estas instituciones y señala que, luego de varios intentos de la A.B.A. en el 1921, se aprobaron una serie de resoluciones acerca de la admisión de candidatos a esta organización y de los requisitos que debían cumplir las escuelas de Derecho para lograr que sus egresadas fueran admitidas.¹⁰⁴ Esta acción representa el primer intento formal por regular la educación legal en los EEUU y sus territorios, incluyendo a Puerto Rico. En el 1923, la A.B.A. comenzó la acreditación de las escuelas de Derecho y veinte y dos años después, la Escuela

IMPROVING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION (1999); TRUDY W. BANTA *ET AL.*, ASSESSMENT IN PRACTICE: PUTTING PRINCIPLES TO WORK ON COLLEGE CAMPUSES xvii (1996).

¹⁰⁰ Carlos J. Alonso, *Paradise Lost: The Academy Becomes a Commodity*, CHRON. HIGHER EDUC. (12 de diciembre de 2010), <http://chronicle.com/article/Paradise-Lost-the-Academy-as/125669/> (última visita 10 de febrero de 2015).

¹⁰¹ Entendiéndose que cumple con ciertos estándares establecidos por una agencia acreditadora.

¹⁰² Aunque la acreditación es voluntaria, las instituciones educativas se ven obligadas a participar de este proceso, ya que es requisito para que el estudiantado sea elegible a los programas de ayuda económica del gobierno de los EEUU. Además, el Departamento de Educación de los EEUU reconoce a las agencias acreditadoras y su papel en determinar la calidad de las instituciones educativas postsecundarias. Véase 34 C.F.R. §§ 602.1–602.3 (2014).

¹⁰³ Véase GREGORY S. MUNRO, OUTCOMES ASSESSMENT FOR LAW SCHOOLS 21 (2000); Lori A. Roberts, *Assessing Ourselves: Confirming Assumptions and Improving Student Learning by Efficiently and Fearlessly Assessing Student Learning Outcomes*, 3 DREXEL L. REV. 457 (2011); Graeme Broadbent, *Student Evaluation and the Quality of Law Education*, 5 J. OF COMMONWEALTH L. AND LEGAL EDUC. 3 (2007).

¹⁰⁴ James P. White, *Historia de la administración del proceso de acreditación de las escuelas de Derecho americanas*, 70 REV. JUR. UPR 845, 848-49 (2001).

de Derecho de la Universidad de Puerto Rico la consiguió. Lo más revelador de esta y otras agencias de acreditación es la carencia de datos y estudios de validez predictiva que apoyen la relación entre el cumplimiento de los estándares y el aprendizaje del estudiantado.

En los estándares de acreditación más recientes, la A.B.A. ha considerado las prácticas profesionales en otras disciplinas, las teorías del aprendizaje y las recomendaciones acerca de la educación legal en distintos informes y publicaciones. Por ejemplo, el informe de la Fundación Carnegie sugiere la adopción (o el *retorno*) al modelo de aprendiz-maestra en las escuelas de Derecho, emulando otras escuelas profesionales como las de Medicina, Enfermería y Educación.¹⁰⁵ Mark Tushnet,¹⁰⁶ por su parte, comenta que la falta de exposición del estudiantado de primer año a la educación clínica legal refuerza el individualismo y las actitudes meritocráticas, indeseables en la práctica legal.

Como señalamos antes, la disparidad entre la teoría y la práctica no es una novedad, sino que ha sido una denuncia recurrente en la educación legal en distintas épocas.¹⁰⁷ Sin embargo, en este momento histórico existen otros retos para las escuelas de Derecho en el ámbito profesional, social y ético. Por ejemplo, la profesora Ana Matanzo Vicéns, en un recuento de la educación jurídica clínica en la Universidad de Puerto Rico, advierte sobre el valor de la metodología clínica para la integración y aplicación del conocimiento normativo del Derecho y de destrezas y actitudes propias del ejercicio ético y profesional de la abogacía.¹⁰⁸ Del mismo modo, Mark Hansen reseña la iniciativa *Educating Tomorrow's Lawyers* de la Escuela de Derecho de la Universidad de Denver con el propósito de combinar la enseñanza tradicional con el adiestramiento en las destrezas prácticas de la profesión legal.¹⁰⁹ Larry Ribstein, va más lejos, al comentar que la educación legal del futuro debe servir a las demandas del mercado laboral y a la competencia y globalización de la práctica profesional.¹¹⁰

Los estándares recientes de la A.B.A.¹¹¹ para la acreditación de las escuelas de Derecho contemplan tales competencias de las egresadas. El estándar 302 (*Learning outcomes*) propone lo siguiente:

¹⁰⁵ SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 22, en la pág. 4.

¹⁰⁶ Mark Tushnet, *Evaluating Students as Preparation for the Practice of Law*, en COLLECTED ESSAYS IN LAW: LEGAL SCHOLARSHIP AND EDUCATION 266 (2008).

¹⁰⁷ SULLIVAN *ET AL.*, *supra* nota 22, en las págs. 4, 6; *Informe MacCrate*, *supra* nota 21, en las págs. 4-6.

¹⁰⁸ Ana Matanzo Vicéns, *La educación jurídica clínica en Puerto Rico: La clínica de asistencia legal de la Universidad de Puerto Rico*, 60 REV. JUR. UPR 3, 9 (1991).

¹⁰⁹ Mark Hansen, *Changing Course: Initiative Seeks to Emphasize Teaching Practice Skills*, ABA JOURNAL (1 de diciembre de 2011) http://www.abajournal.com/mobile/mag_article/changing_course_initiative_seeks_to_emphasize_teaching_practice_skills/ (última visita 12 de febrero de 2015).

¹¹⁰ LARRY E. RIBSTEIN, *Practicing Theory: Legal Education for the Twenty-first Century*, 96 IOWA L. REV. 1649 (2011).

¹¹¹ ABA STANDARDS AND RULES OF PROCEDURE FOR APPROVAL OF LAW SCHOOLS 2014-2015 (2014).

A law school shall establish learning outcomes that shall, at a minimum, include competency in the following:

- (a) [k]nowledge and understanding of substantive and procedural law;
- (b) [l]egal analysis and reasoning, legal research, problem-solving, and written and oral communication in the legal context;
- (c) [e]xercise of proper professional and ethical responsibilities to clients and the legal system; and
- (d) [o]ther professional skills needed for competent and ethical participation as a member of the legal profession.¹¹²

Del mismo modo, el estándar 303, dedicado al currículo, requiere que el estudiantado complete uno o dos cursos (o sea, seis créditos) con experiencias clínicas o de simulación donde integre la doctrina, la teoría y la ética legal con las competencias antes mencionadas y pueda autoevaluar su desempeño.¹¹³

Respecto a la evaluación del aprendizaje estudiantil, es la primera vez que se consigna claramente en un estándar de acreditación de la A.B.A. el uso de la evaluación formativa y la sumativa, así como el ofrecimiento de retrocomunicación al estudiante: “A law school shall utilize both formative and summative assessment methods in its curriculum to measure and improve student learning and provide meaningful feedback to students”.¹¹⁴ Deja a la discreción de las escuelas de Derecho la aplicación de múltiples técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje estudiantil en los cursos. No obstante, el estándar 315 requiere una evaluación continua de los programas de educación jurídica, las técnicas de evaluación del aprendizaje estudiantil y los resultados para determinar el grado en que el estudiantado ha logrado las competencias indicadas en los objetivos y realizar los cambios necesarios en el currículo.¹¹⁵

En suma, estos estándares reclaman la contribución de las instituciones educativas al desarrollo del conocimiento sustantivo y procesal del Derecho, de las destrezas profesionales y de comunicación, así como de responsabilidades éticas y sociales, mediante un currículo coherente e integrado con ofrecimientos teóricos y prácticos. Esto acarrea la alineación del currículo, la enseñanza y la evaluación con estos aprendizajes, así como una responsabilidad compartida entre la facultad y el estudiantado para lograrlos. Asimismo, supone mayor interés y tiempo dedicado a la docencia por parte de la facultad y una posible reducción en la cantidad de estudiantes en los cursos.

Sin duda, la enseñanza regida por el formalismo y la evaluación del aprendizaje dependiente del uso de una sola prueba al final de un curso no son compatibles con lo que estos y los restantes estándares pretenden lograr en la educa-

¹¹² *Id.* en la pág. 15.

¹¹³ *Id.* en la pág. 16.

¹¹⁴ *Id.* en la pág. 23.

¹¹⁵ *Id.* en la pág. 24 (“The dean and the faculty of a law school shall conduct ongoing evaluation of the law school’s program of legal education, learning outcomes, and assessment methods; and shall use the results of this evaluation to determine the degree of student attainment of competency in the learning outcomes and to make appropriate changes to improve the curriculum.”).

ción legal de los años venideros. Anticipamos el desplazamiento eventual de dicha práctica y la incorporación de más técnicas para dirigir, de manera constructiva, integrada y participativa, la evaluación del aprendizaje estudiantil en los cursos de las escuelas de Derecho. No podemos olvidarnos que el fin de una institución educativa es propiciar el aprendizaje de sus estudiantes. Los indicadores que ahora se emplean en las escuelas de Derecho para ostentar la efectividad de su programa académico (por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que aprueban el examen de reválida, la evaluación de los cursos por parte del estudiantado, la distribución de notas en los cursos) no son suficientes para demostrar el aprendizaje estudiantil directamente. Se necesita recoger información acerca de qué y cómo el estudiantado aprende. Con esto en mente, proponemos las recomendaciones que siguen.

IX. RECOMENDACIONES

Desde la planificación de un curso, la facultad toma decisiones en torno al conocimiento del contenido y las destrezas esperadas en el estudiantado (que se reflejan en los objetivos), los materiales de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Las siguientes preguntas pueden servir de guía en estas decisiones:

Objetivos

1. ¿Qué se quiere conseguir con este curso?
2. ¿Qué aprendizajes se esperan de los estudiantes?
3. ¿Qué conocimientos y destrezas previas necesitan?
4. ¿Cómo los objetivos del curso se alinean con la misión y los objetivos de la escuela de Derecho?

Contenidos

1. ¿Qué tipo de contenidos (por ejemplo, conceptuales, procedimentales, actitudinales y de valores) debe aprender el estudiantado?
2. ¿Qué normas legales y criterios requieren aplicarse en determinadas situaciones?
3. ¿Cómo se facilita el entendimiento de los contenidos más importantes?
4. ¿Cuál es la distribución de los temas de contenido?

Enseñanza

1. ¿Cuánto tiempo se dedicará a cada tema de contenido?
2. ¿Cuál es la organización o secuencia de los temas?
3. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizarán?
4. ¿Qué actividades va a realizar el estudiantado en el curso? ¿Son coherentes con los objetivos y adecuados para el estudiantado?

Materiales

1. ¿Cuáles materiales son imprescindibles?
2. ¿Qué materiales pueden interesar al estudiantado?
3. ¿Cuán pertinentes son para la preparación o práctica profesional?
4. ¿Cuán bien facilitan la relación o la integración entre los contenidos importantes?

Evaluación del aprendizaje

1. ¿Qué significado tiene la evaluación del aprendizaje?
2. ¿Cuándo se va a evaluar el aprendizaje del estudiantado?
3. ¿Qué instrumentos se van a utilizar?
4. ¿Cómo se van a interpretar las puntuaciones?
5. ¿Cómo estos concuerdan con los objetivos y contenidos del curso?
6. ¿Qué guía o recomendaciones se siguen para elaborar los ítems de las pruebas y otros instrumentos?
7. ¿Cuáles son las expectativas en las respuestas del estudiantado?
8. ¿Qué criterios se emplean para evaluar el logro de los aprendizajes del estudiantado?
9. ¿Qué se va a tomar como evidencia del conocimiento y las destrezas que el estudiantado ha logrado?
10. ¿Qué retrocomunicación va a recibir el estudiantado?
11. ¿Cómo se otorgan las calificaciones o notas?
12. ¿Cuáles se otorgan? ¿Cómo se interpretan?

Aparte de la formulación de preguntas orales durante las clases, se podrían incorporar las siguientes técnicas¹¹⁶ para fomentar la evaluación formativa y la retrocomunicación: (1) ofrecer ejemplos o simulaciones de las pruebas y discusión de las mismas durante el curso; (2) utilizar técnicas de recoger información semanal o mensual sobre el aprendizaje en el curso en el formato de reflexiones (como cuadernos o *journals*); (3) preguntas con frases incompletas (*writing prompts*) o *minute papers* con una o dos preguntas (por ejemplo, ¿Qué aprendiste en la clase de hoy? ¿Qué preguntas o dudas tienes?); (4) formular preguntas para un testigo de acuerdo a una situación; (5) criticar un argumento, una decisión o respuesta a una pregunta; (6) formar grupos para editar y compartir las notas de los cursos; (7) administrar pruebas escritas cortas con varias preguntas objetivas o una para elaborar la respuesta; (8) utilizar preguntas de práctica o de pruebas anteriores para contestarlas y discutir las en clase; (9) contestar varios

¹¹⁶ Véase Aizen, *supra* nota 85, en la pág. 780 (donde se recomienda un mínimo de tres técnicas distintas para la evaluación del aprendizaje y que una no cuente más del 50% de la nota del curso).

ejercicios de alternativas múltiples o de respuesta breve en la casa y presentar y discutir las distintas respuestas; (10) convocar a grupos de discusión acerca de la prueba, después de administrada, y (11) atender a los gestos o las señales no verbales del estudiantado. Además, las técnicas de comunicación oral (por ejemplo, la presentación de los hechos y la argumentación legal de un caso o la participación en un panel) y de comunicación escrita (por ejemplo, una argumentación breve (de una página) a favor o en contra de una decisión, un memo o un contrato) son útiles para el desarrollo de las destrezas de análisis y razonamiento legal.

La información recopilada mediante estas técnicas beneficia tanto a la profesora como al estudiantado. Ofrece a cada estudiante una oportunidad de expresarse (en una relación más cercana con la profesora) acerca de los temas discutidos en el curso y así la profesora tiene una idea de qué la estudiante piensa y entiende acerca del contenido. Además, permite que identifique las dificultades y los avances del estudiantado y reflexione acerca de la enseñanza del curso y la práctica evaluativa.

CONCLUSIONES

La educación legal se ubica dentro de un marco ideológico acerca de lo que es Derecho y cómo las instituciones educativas lo adoptan en el currículo, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Tampoco ha estado ajena a las tensiones constantes que provocan los valores y factores políticos, sociales y económicos prevalecientes, desde las últimas décadas del siglo XIX hasta el presente. La evaluación del aprendizaje estudiantil, mal entendida como una prueba de aprovechamiento al final del curso, ha sido un vehículo para entronizar el formalismo en la educación legal. Asimismo, es un asunto que se pasa por alto o menosprecia, cuando se menciona algún cambio o revisión en el currículo y la enseñanza en las escuelas de Derecho. Esto parece confirmar la poca voluntad e intención de moverse de una zona de comodidad arraigada a esta tradición.

Subrayamos que la corriente formalista y el método del caso de Langdell imperan en la educación legal en EEUU y en Puerto Rico. Están entroncados en una visión de una profesora como poseedora de la verdad y una estudiante pasiva y receptora de información (conforme a la teoría del aprendizaje conductista), así como en la enseñanza y la evaluación del aprendizaje afines. La enseñanza de este modo también limita las oportunidades para el desarrollo de los distintos aprendizajes esperados en las futuras abogadas. Estos aprendizajes están avalados con investigaciones y publicaciones en el campo del Derecho y la Educación, así como mediante los informes acerca de la situación de la educación legal reseñados.

Una cultura educativa que equipara una nota con el aprovechamiento representa un mecanismo de presión, tanto para el estudiantado como para la facultad de las escuelas de Derecho. Prioriza la prueba final sobre la evaluación formativa, a pesar de sus beneficios (es decir, ayuda a la autoevaluación y la reflexión del estudiantado; fomenta el repaso y el análisis del contenido). Además, en la prác-

tica, la facultad confronta una serie de los obstáculos para su implementación:¹¹⁷ (1) la inversión de tiempo en la construcción y administración de diversos instrumentos para la evaluación y en la calificación de las respuestas; (2) la masificación y el tiempo dedicado a la enseñanza, (3) la atención a las diferentes necesidades de retro comunicación del estudiantado, y (4) la falta de adiestramiento y apoyo de la facultad para adoptar cambios en la enseñanza y la evaluación.

Por otra parte, no podemos obviar el poder y el valor social que se le atribuyen a las notas o calificaciones, como resultado de la supuesta evaluación del estudiantado. Aunque de modo errado, las notas se utilizan como indicadores del aprovechamiento estudiantil en las instituciones educativas. Esta pretensión es más ostentosa cuando una nota se adjudica a base de la puntuación o el porcentaje en una prueba al final del curso. Esta práctica, obviamente, no es consona con la evaluación de la complejidad del aprendizaje y las recomendaciones de las fuentes mencionadas en el campo educativo y del Derecho. Más aun, la equiparación simplista de las notas con el aprovechamiento y de una prueba con la evaluación del aprendizaje encubre las distintas características y circunstancias del estudiantado, así como la realidad del currículo y la enseñanza en las instituciones educativas. Al parecer, responde más a las exigencias externas del mercado de empleo que a las condiciones que propician el aprendizaje esperado. Además, el aprovechamiento académico reducido a una nota condiciona el aprendizaje al único instrumento administrado y alienta valores contrarios a la educación universitaria y profesional (por ejemplo, la deshonestidad académica).¹¹⁸

No pretendemos la erradicación de la prueba final, sino que se le utilice como la única técnica para evaluar el aprendizaje estudiantil. Hemos destacado las limitaciones técnicas y educativas de esta práctica, en particular acerca de la validez y confiabilidad de las puntuaciones. Si la intención es conseguir que la estudiante se “piense como una abogada” con el uso de este instrumento no es suficiente. Con la combinación de técnicas e instrumentos, hay mayor probabilidad de obtener evidencia diversa, apropiada y fiable que sustente el logro de este reclamo. La evaluación del aprendizaje es un proceso complejo donde inciden diversos factores vinculados con la facultad (por ejemplo, interés en la enseñanza y la evaluación, tiempo disponible), el estudiantado (por ejemplo, ansiedad hacia la prueba y tiempo para prepararse) y los instrumentos administrados (por ejemplo, representación adecuada del contenido y subjetividad en la calificación).

¹¹⁷ Véase ROBERTS, *supra* nota 103 (donde expone los beneficios y los posibles obstáculos para la implementación de estos estándares. Además, presenta la aplicación de un proceso de evaluación del aprendizaje estudiantil a un curso de redacción legal en Western State University College of Law); ANDREA A. CURCIO, *Moving in the Direction of Best Practices and the Carnegie Report: Reflections on Using Multiple Assessments in a Large-section Doctrinal Course*, 19 WIDENER L. J. 159 (2009) (compartiendo su experiencia en el uso de múltiples técnicas de *assessment* en un curso de Derecho Procesal Civil).

¹¹⁸ Véase María del R. Medina Díaz & Ada Verdejo Carrión, *Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*, 38 REV. PEDAGOGÍA, dic. 2005, en la pág. 179.

Ante esta situación, surge la interrogante ¿es posible mejorar la evaluación del aprendizaje en la educación legal? y la respuesta, por supuesto, es afirmativa. Reconocemos que lidiar con la resistencia de la facultad y transformar una cultura de enseñanza y evaluación centrada en la disciplina no es una tarea sencilla. Sin ánimo de generalizar, dependerá de la voluntad y el compromiso de la facultad para entender la naturaleza y los beneficios de la evaluación del aprendizaje, reflexionar sobre su práctica y vínculo con la enseñanza y aplicarla apropiadamente. La que proponemos se aleja de la separación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incorpora distintas técnicas para recopilar información acerca de los aprendizajes logrados por el estudiantado y para tomar decisiones afines, como parte de las experiencias educativas en un curso o un programa de educación legal. Esto propicia una evaluación formativa que integra retrocomunicación específica, positiva y oportuna, y que al fin y al cabo puede ayudar al desempeño en una prueba final. Además, provee la coyuntura para que el estudiantado demuestre su entendimiento y aplicación de conceptos, teorías, destrezas y actitudes de distintas maneras. Sirve como un vehículo para estimular el estudio y el entendimiento del material durante el curso y hacer los ajustes necesarios para alcanzar los aprendizajes esperados.

En fin, esta mirada a la evaluación del aprendizaje en la educación legal tiene el ánimo de convocar a la discusión y reflexión acerca de la enseñanza y el aprendizaje esperado del estudiantado, así como la frecuencia y calidad de las técnicas y los instrumentos empleados en las escuelas de Derecho. Cambiar la concepción y la práctica prevaleciente de la evaluación del aprendizaje conduce a una re-visión de los objetivos y el contenido de los cursos y de los métodos de enseñanza imperantes en las escuelas de Derecho, así como las posibilidades de la integración de las tecnologías de la información.¹¹⁹ Conlleva, además, debilitar la supremacía y la insuficiencia de la calificación o nota en una prueba de aprovechamiento al final de un curso como único fundamento para una evaluación. Por supuesto, esta forma de plantear la evaluación conlleva mayor responsabilidad y compromiso de la facultad con la formación y el desarrollo profesional de la futura abogada. A lo largo de este trabajo, hemos apuntado a varios asuntos que podrían ayudar en este empeño: (1) claridad en los aprendizajes esperados y métodos de enseñanza y para la evaluación del aprendizaje adecuadas; (2) la incorporación de estrategias de retrocomunicación como parte la evaluación formativa del aprendizaje estudiantil, y (3) la comunicación y colaboración de la facultad y el estudiantado en el proceso de evaluación del aprendizaje. Estos, a su vez, proveen un terreno para cultivar la investigación acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la educación legal.

119 Las plataformas cibernéticas como TWEN y *Blackboard* no solo se pueden utilizar para colocar materiales de los cursos, sino para instrumentos que fomenten la evaluación formativa del estudiantado. Véase Stephen Johnson, *Teaching for Tomorrow: Utilizing Technology to Implement the Reforms of MacCrate, Carnegie, and Best Practices*, 92 NEBRASKA L. REV. 46, 53-77, 82-84 (2013) (donde se dan distintas recomendaciones sobre cómo incorporar la tecnología en la educación legal).