



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Facultad de Educación
Programa de Magíster en Educación

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE
EVALUACIÓN DE ACTITUDES PROFESIONALES EN LOS CURSOS
DE CLÍNICA JURÍDICA DE UNA FACULTAD DE DERECHO

POR

MARÍA SOLEDAD GONZÁLEZ FERRARI

Proyecto presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de
Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes

Profesora Guía:

CARLA E. FÖRSTER MARÍN

Mayo, 2017
Santiago, Chile

Dedico este trabajo a mi equipo del Centro de Desarrollo Docente. A mi familia, en especial a Amparo y Matilde que comenzaron su vida junto a este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a la Facultad de Derecho UC y a su Clínica Jurídica por permitirme desarrollar este trabajo con ellos en búsqueda de una mejora continua en la docencia.

Agradezco al equipo del Centro de Desarrollo Docente, por sus aportes permanentes. A la Vicerrectoría Académica y a la Dirección de Personal por el financiamiento a través de su beca para estudios de profesionales.

Finalmente, agradezco a mi profesora guía, quien me orientó y enseñó durante todo el proceso.

INDICE

INDICE	iv
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	1
I. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL CASO	3
Objetivos	9
II. MARCO REFERENCIAL	10
Evaluación de aprendizajes	10
Estrategia de evaluación	12
Para qué evaluar y cuándo hacerlo	13
Qué evaluar.....	14
Quién evalúa.....	15
Cómo evaluar la práctica.....	16
Importancia de la retroalimentación	17
Aprendizajes a evaluar en el ejercicio jurídico.....	18
Criterios de calidad de una estrategia evaluativa	19
III. ASPECTOS METODOLOGICOS	21
ETAPA 1: Acciones realizadas en relación a la definición del constructo a evaluar...22	
ETAPA 2: Diseño de la estrategia evaluativa y de los instrumentos	24
ETAPA 3: Evaluación de la estrategia y los instrumentos luego de un año de uso.....27	
III.- RESULTADOS	30
IV.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	41
Limitaciones y proyecciones	45
V. BIBLIOGRAFÍA.....	47

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Acciones de la ejecución del proyecto en etapas.....	21
Tabla 2	Tabla de especificaciones de instrumento de evaluación de la estrategia.....	28
Tabla 3	Dimensiones e indicadores de los instrumentos de evaluación.....	31
Tabla 4	Estrategia evaluativa de aprendizajes actitudinales en clínica jurídica.....	33
Tabla 5	Tabla de especificaciones de los instrumentos.....	36
Tabla 6	Uso de la pauta según agente evaluador.....	37
Tabla 7	Porcentaje de respuestas de uso de la pauta con finalidad sumativa.....	38
Tabla 8	Porcentaje de docentes que responde Sí en relación a cada agente evaluador que utilizó la pauta.....	39

RESUMEN

El presente proyecto de intervención se llevó a cabo entre octubre de 2012 y diciembre de 2014 y abordó la necesidad de contar con un instrumento de evaluación de actitudes profesionales en los cursos de clínica jurídica de una Facultad de Derecho en particular.

El objetivo general fue diseñar y evaluar una estrategia evaluativa de actitudes asociadas al ejercicio jurídico en los cursos Práctica I y Práctica II de la carrera de Derecho. Para lograr esto, fue necesario establecer dimensiones y actitudes profesionales que se espera que desarrollen los estudiantes y que deben ser evaluadas; diseñar una estrategia evaluativa que incorpore intencionalidad, agente evaluador, tipo de instrumento y características de la retroalimentación; diseñar un instrumento de evaluación para los aprendizajes actitudinales esperados y evaluar la implementación luego de un año.

La metodología se organizó en tres etapas: la primera recoge acciones relacionadas a la definición del constructo a evaluar, la segunda etapa contiene las acciones del diseño de la estrategia evaluativa y el instrumento, y en la tercera, la evaluación de la implementación de la estrategia luego de un año.

A partir de los resultados, se concluyó que la estrategia implementada logró los resultados esperados, siendo un aporte a la calidad de ambos cursos y al desarrollo de habilidades profesionales, específicamente aquellas relacionadas al proceso de atención de un cliente o patrocinado y su respectiva causa. El principal logro de la estrategia fue el instaurarse como práctica de evaluación formativa en la clínica jurídica. El contar con instancias de evaluación centradas en el diálogo sobre el desempeño alcanzado y esperado, permite alcanzar mejores aprendizajes, lo que hace a esta experiencia replicable a otros cursos y clínicas jurídicas de la región.

Palabras claves: Clínica jurídica, evaluación formativa, retroalimentación, actitudes.

ABSTRACT

This intervention project was carried out between October 2012 and December 2014 and it addressed the need for an instrument to assess attitudinal learning in the legal clinic courses of the Faculty of Law.

The overall objective was to design and evaluate a strategy to assess attitudes associated with the legal exercise in Practice I and Practice II courses of the Law major. To achieve this, it was necessary to establish dimensions and attitudes that students are expected to develop and thus must be assessed; to design an assessment strategy that incorporates intentionality, evaluator agent, type of instrument, and characteristics of the feedback; to design an assessment instrument for expected attitudinal learning and to evaluate the implementation after one year.

The methodology was organized in three stages: the first one consisted on determining actions related to the definition of the construct to be assessed, the second stage involved the design of the assessment strategy and instrument, and the third one consisted on the evaluation of the strategy's implementation after one year.

From the results, it was concluded that the strategy implemented achieved the expected results, being a contribution to the quality of both courses and the development of professional skills, specifically those related to the process of attention of a sponsored client and its cause. The main achievement of the strategy was to be instituted as a practice of formative assessment in the legal clinic. To have assessment instances centered in the dialogue about the performance expected and the one achieved, allows the achievement of better learning, which makes this a replicable experience to other courses and legal clinics in the region.

Key words: Legal clinic, formative assessment, feedback, attitudes.

INTRODUCCIÓN

La educación superior actualmente presenta importantes desafíos, tal como lo plantea CINDA (2009), las actuales tendencias curriculares que buscan formar profesionales altamente competentes, traen consigo nuevas estrategias formativas y un rol del docente que no se centra en la transmisión de contenidos, sino más bien, en un rol facilitador que guía el aprendizaje de sus estudiantes.

Una Facultad de Derecho perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, no ajena al contexto, está interesada en desarrollar herramientas que aporten a la calidad de sus cursos, enfatizando sus componentes prácticos para el desarrollo de actitudes profesionales. El presente proyecto de intervención, fue llevado a cabo entre octubre de 2012 y diciembre de 2014, con la intención de mejorar la enseñanza en la clínica jurídica, específicamente aspectos prácticos vinculados a las causas o casos y a la relación del estudiante con el cliente o patrocinado.

Se estableció como objetivo general diseñar y evaluar una estrategia evaluativa de actitudes profesionales asociadas al ejercicio jurídico en los cursos Práctica I y Práctica II en la carrera de Derecho de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Los objetivos específicos son: establecer las dimensiones y actitudes que se espera que desarrollen los estudiantes y que deben ser evaluadas; diseñar una estrategia evaluativa que incorpore la intencionalidad evaluativa, el agente evaluador, el tipo de instrumento de evaluación de actitudes y las características que debe tener la retroalimentación; diseñar un instrumento de evaluación de los aprendizajes actitudinales que se esperan alcanzar en la Práctica I y Práctica II de la carrera de Derecho; y finalmente, evaluar la implementación luego de un año.

El proyecto implicó una fase de diseño, implementación y evaluación de la estrategia.

En el presente informe, se presentan las acciones metodológicas organizadas en tres etapas: la primera de ellas recoge las acciones realizadas en relación a la definición del constructo a evaluar; la segunda etapa, acciones en relación al diseño de la estrategia

evaluativa y de los instrumentos; finalmente, la última etapa describe las acciones realizadas para la evaluación de la estrategia y de los instrumentos luego de un año de uso.

Los resultados se plantean en función de cada uno de los objetivos específicos planteados, presentándose finalmente en las conclusiones las principales limitaciones y proyecciones de la ejecución del proyecto realizado.

Se espera con este trabajo, contribuir a la enseñanza clínica del derecho y a su vez, tal como lo plantea Villarreal y Courtis (2007), al desarrollo del Estado democrático de derecho.

I. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL CASO

Según Villarreal y Courtis (2007) la clínica jurídica tiene el objetivo de educar al estudiante y otorgar servicios legales a personas de recursos materiales escasos, contribuyendo con ello al desarrollo del Estado democrático de derecho.

La enseñanza clínica pretende ser el eslabón entre la teoría y la práctica para desarrollar ciertas habilidades profesionales en los alumnos y ofrecerles una formación socialmente responsable.

Villarreal y Courtis (2007) también plantean que es común que en las clínicas jurídicas en toda Latinoamérica se espere desarrollar en los estudiantes aprendizajes asociados a aspectos prácticos, los cuales se relacionan al trato con el cliente o patrocinado. Estos aprendizajes esperados incorporan la entrevista y el manejo de información personal, aspectos de ética profesional (tales como la confidencialidad, conflictos de interés, posible tensión entre legalidad e interés del cliente, actitud a adoptar frente a la mentira, el ocultamiento u omisión de información, entre otras), las brechas de lenguaje entre profesional y cliente, el respeto de la voluntad del cliente y la explicación de las consecuencias, beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción.

El presente proyecto relacionado a la enseñanza clínica del derecho, se realizó en un programa de estudios de educación superior de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). La intervención se focalizó en los cursos de Práctica I y Práctica II, correspondiente a la clínica jurídica de una Facultad de Derecho. Estos cursos están situados en la malla curricular en los dos últimos semestres, de un plan de estudio de 5 años de duración (Anexo 1). Para poder cursar estas asignaturas el estudiante debe cumplir con el requisito de tener 300 créditos de la institución aprobados con anterioridad. Si bien, los cursos se llaman Práctica I y Práctica II, no son cursos que tengan una progresión en los objetivos de aprendizaje declarados. El estudiante debe tomar práctica dos veces en su carrera, teniendo ambos cursos las mismas características.

Los objetivos de aprendizaje declarados en ambos programas de curso son:

- Conocer, utilizar e interpretar el sistema de fuentes formales del ordenamiento jurídico chileno.
- Desarrollar la capacidad de expresión oral y escrita empleando el lenguaje del saber jurídico.
- Analizar y resolver situaciones jurídicas, identificando los hechos relevantes, las normas y los principios aplicables, dando solución al caso concreto.
- Discernir y hacer valoraciones éticas en relación al cliente, a casos, normas o situaciones específicas y frente a posiciones o soluciones jurídicas.

Los objetivos anteriormente declarados se relacionan al perfil de egreso declarado por la institución (Anexo 2).

Según los antecedentes otorgados por las autoridades de la Facultad de Derecho, su clínica jurídica partió como la primera iniciativa entre sus pares el año 1970, como plan piloto, el cual con el tiempo se transformó en el Departamento de Práctica y Asistencia Legal de la misma casa de estudios. Funciona en una sede y está compuesto por 13 profesores y sus respectivos ayudantes, una secretaria y un auxiliar.

El documento de uso interno que describe el Departamento de Práctica y Asistencia Legal (DEPAL), señala que su propósito principal es poner en acción el método de la enseñanza clínica del Derecho, que consiste en el aprendizaje basado en el tratamiento de casos jurídicos reales, que permita a los alumnos conocer aspectos prácticos de la profesión y desarrollar destrezas para el ejercicio profesional. Esto se logra mediante la participación responsable en casos reales; bajo control, dirección y orientación académica.

Se destaca además en el documento, que la enseñanza clínica del derecho implica también una finalidad de servicio social, como aporte a la comunidad, tanto en la solución de problemas jurídicos actuales como en la prevención de problemas futuros mediante una labor de asistencia legal que necesariamente acompaña a este método en su desarrollo.

La forma de funcionamiento de cada curso de Práctica es que por una parte, los estudiantes tienen clases una vez por semana, con una hora veinte minutos de duración y

por otra, está la atención a patrocinados (o clientes). Las sesiones de clase apoyan la experiencia práctica desde lo teórico, en general están a cargo del docente, quien es apoyado por un ayudante profesional. En la parte práctica los estudiantes tienen un horario fijo de atención de patrocinados dos veces por semana, esto ocurre físicamente en la clínica jurídica o en lugares destinados a la atención en algún municipio asociado a la clínica. En los horarios de atención jurídica siempre están presentes el grupo de estudiantes, el docente y el ayudante.

El grupo de docentes a cargo de los cursos tienen reuniones mensuales de trabajo para coordinar los cursos y abordar temáticas emergentes sobre su docencia.

Las causas o casos son de personas que no pueden pagar por este servicio de manera privada, previamente se han inscrito con una secretaria y han entregado los principales documentos asociados a su caso que se registran en una carpeta, luego son citados por la secretaria a una primera entrevista que da inicio a su proceso.

La primera entrevista al patrocinado la realiza el docente o ayudante con presencia del estudiante que se hará cargo del proceso. Las siguientes reuniones son llevadas a cabo por el estudiante, al igual que todo el proceso, haciéndose responsable de la causa. Cuando el estudiante requiere apoyo, puede solicitar al ayudante o al profesor participar de las reuniones. El docente y ayudante observan en ocasiones la atención que el estudiante realiza al patrocinado, como también van revisando los antecedentes del caso registrados en la carpeta de causa. De esta manera, docente y ayudante trabajan en equipo monitoreando y revisando cada una de las causas y los avances de cada estudiante.

Por otra parte, de ser necesario, los estudiantes deben asistir a tribunales y generalmente son acompañados por el profesor o el ayudante.

La interacción profesor-estudiantes, es fundamental para ir modelando la forma de atención al patrocinado, para retroalimentar desde lo observado y para orientar activamente al estudiante en sus acciones.

Dentro de la experiencia formativa de la clínica jurídica, los aprendizajes del estudiante eran evaluados en reiteradas oportunidades. Sin embargo, ninguna de las

instancias evaluativas formales abordaban temas actitudinales relacionados al trabajo directo con el patrocinado, tampoco estaba presente la evaluación con intencionalidad formativa, llevándose a cabo una evaluación bastante tradicional, según lo menciona la Facultad, con una intencionalidad sumativa, centrada en el contenido disciplinar de las sesiones teóricas y avances en las causas, utilizándose principalmente pruebas y exámenes.

Algunos docentes al revisar las carpetas para ver su avance, evaluaban actitudes profesionales de manera intuitiva, ponían una nota, pero esta carecía de criterios de evaluación. Entre los docentes, no había consenso de qué evaluaban y en general, luego de calificar se le daba una retroalimentación superficial al estudiante, centrándose en la persona y no en su desempeño. Tal como lo plantea Race (2010), algunas de las aproximaciones tradicionales a la evaluación de aprendizajes pueden ser erróneas al no evaluar los objetivos de aprendizajes y logrando solo aproximarse de manera superficial.

La opinión de los estudiantes al respecto, recogida en un informe sobre el funcionamiento de los cursos de práctica elaborado por el Centro de Alumnos de la Facultad de Derecho en 2008, indicaba que les parecía muy confuso que los objetivos de la práctica sean evaluados a través de exámenes escritos, cuando lo que el ramo pretende es poner a prueba la aplicación de lo aprendido. Adicionalmente, es importante destacar que algunos docentes reportaron en semestres anteriores el estar preocupados por el comportamiento ético de algunos estudiantes, lo que se traducía en una atención deficiente de causas jurídicas y un trato irrespetuoso hacia los patrocinados.

Por esta razón, y de manera coherente con lo que debería ocurrir en una clínica jurídica, según la Facultad y lo descrito por Villareal y Courtis (2007), es que se considera necesario mejorar la evaluación de aprendizajes de los cursos de Práctica, incorporando la evaluación de elementos actitudinales propios del trabajo con patrocinados y causas, y estableciendo una estrategia evaluativa para estos aspectos, refiriéndonos a actitudes profesionales tanto a aquellas vinculadas al ámbito de la acción como al plano de los valores.

En este contexto, la Facultad de Derecho plantea el interés de desarrollar herramientas que sean un aporte a la calidad de sus cursos, enfatizando sus componentes prácticos y actitudinales para el desarrollo de habilidades profesionales. Así, se plantea como necesidad la elaboración de un instrumento inserto en una estrategia evaluativa, que permita a los docentes fomentar y evaluar el desarrollo de ciertas actitudes en sus estudiantes en el marco de los cursos de Práctica I y Práctica II, las cuales son necesarias en su actuar profesional y para relacionarse con personas que requieren asistencia judicial (patrocinados).

Como se mencionó anteriormente, la evaluación de los aspectos actitudinales se venía haciendo en estos cursos de manera informal, con definiciones propias de cada docente de los aspectos y criterios a evaluar, y con instancias de retroalimentación no formalizadas y por ende no necesariamente iguales en todas las secciones o grupos, con lo cual las oportunidades de aprendizaje dependían de cada profesor y no eran un espacio formativo previamente definido y ajustado al perfil de egreso de la carrera. Contar con una estrategia evaluativa clara y vinculada con lo que la clínica jurídica quiere lograr en sus estudiantes, requiere de un rol activo de profesor y estudiantes, de criterios definidos y conocidos, y de una retroalimentación efectiva.

“Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje” (Shepard, 2006, p.17).

Las prácticas en sí mismas son heterogéneas ya que dependen de cada caso o causa específica, por tanto, como plantea Mateo (2000) “las tareas ofrecen muchas variantes de realización, cuanto más cercanas a la realidad estén. Es preciso establecer criterios sobre su realización de forma que permitan al observador concretar la focalización donde situar la recogida de información evaluativa” (p.7). Brown (2004),

plantea que la retroalimentación es el principal espacio de influencia de la evaluación en el aprendizaje. Si la evaluación es parte integral del aprendizaje, la retroalimentación debe estar en el centro del proceso. Por ende, la estrategia evaluativa de la clínica jurídica de la Facultad de Derecho, debe contar con criterios claramente definidos, una retroalimentación efectiva y la búsqueda permanente del aprendizaje del estudiante. De esta forma la calidad del proceso evaluativo no dependerá solo de la iniciativa de cada docente, ya que estará establecida en el curso.

Se hace necesario por lo tanto, en este contexto en particular, resolver las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las actitudes profesionales a evaluar? ¿Cómo debería configurarse una estrategia evaluativa que aborde actitudes profesionales propias de la práctica de Derecho? ¿Con qué tipo de instrumento debe contar la estrategia? ¿Cuán efectiva será la estrategia evaluativa luego de un año de implementación?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar y evaluar una estrategia evaluativa de actitudes profesionales asociadas al ejercicio jurídico en los cursos Práctica I y Práctica II en la carrera de Derecho de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

Objetivos Específicos

1. Establecer las dimensiones y actitudes que se espera desarrollen y que deben ser evaluadas.
2. Diseñar una estrategia evaluativa que incorpore la intencionalidad evaluativa, el agente evaluador, el tipo de instrumento de evaluación de actitudes y las características que debe tener la retroalimentación.
3. Diseñar un instrumento de evaluación de los aprendizajes actitudinales que se esperan alcanzar en la Práctica I y Práctica II de la carrera de Derecho.
4. Evaluar la implementación de la estrategia evaluativa de actitudes profesionales en los cursos de Práctica I y Práctica II de la carrera de Derecho luego de un año.

II. MARCO REFERENCIAL

Evaluación de aprendizajes

Pedro Ahumada (2001) plantea que la evaluación está en el centro de un tránsito sumamente complejo entre teoría y práctica. El trabajo docente se complejiza, ya que el docente debe centrar su práctica en al menos tres elementos esenciales; conocimiento de las disciplinas que imparte; conocer de manera acabada los diversos procesos que están involucrados para que se origine el aprendizaje, y finalmente; una capacidad constante de analizar críticamente sus prácticas docentes, para poder esclarecer aquellos elementos que efectivamente han favorecido el aprendizaje de sus estudiantes, y distinguir, las estrategias que no han sido efectivas (Ahumada, 2001).

Los profesores lentamente han ganado conocimiento en el terreno de la evaluación de aprendizajes, por una necesidad de desenvolverse adecuadamente. Constantemente deben responder si ¿la evaluación es un factor que está dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje o está fuera de él? La respuesta a esta interrogante depende mucho del enfoque desde donde se sitúe. En esa dirección Sacristán y Álvarez (1992) realizan un análisis histórico de la evaluación desde una mirada de los enfoques epistemológicos y pedagógicos predominantes. Estos autores plantean que los cambios educativos y las prácticas docentes están en directa sintonía con la evolución de las instituciones educativas y que pueden resumirse en algunos hitos o etapas. Estas van desde: la evaluación entendida solo como calificación con un fuerte énfasis en la selección de los estudiantes; luego surge una marcada preocupación por la objetividad de los resultados con un fuerte énfasis de la psicometría; posteriormente, luego de una etapa de fuertes cambios curriculares y metodológicos, surge la tendencia a concebir la evaluación como un recurso para proporcionar información sobre los procesos, que finalmente, se traduce respecto a la evaluación de alumnos, como el proceso por el cual se recibe información sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se entiende que el conocimiento es producto de una construcción dinámica, en la que el aprendiz tiene un rol activo en la adquisición del saber y en la reelaboración de

este, es decir, aquí el conocimiento está en constante transformación. Esto tiene consecuencias directas para el profesor, ya que debe promover la curiosidad de los sujetos, la exploración y realzar la importancia del conocimiento. Con esto, la práctica educativa y la evaluación en consecuencia, pasan de preocuparse de lo adquirido por los alumnos, a los procesos por medio de los cuáles se ha originado el conocimiento. Esta manera de concebir el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje, se plantea como opuesta al enfoque positivista y técnico. Es el punto de inicio para un enfoque evaluativo distinto, denominado evaluación alternativa o también conocido como evaluación auténtica (Álvarez, 2001).

Sin entrar en mayor detalle respecto a las características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa o auténtica, es relevante hacer una mirada de la evaluación desde los enfoques curriculares, como lo plantea Coll y Martín (1993):

...evaluar los aprendizajes realizados por los alumnos equivale a precisar hasta qué punto han desarrollado y/o aprendido unas determinadas capacidades como consecuencia de la enseñanza recibida. Se trata, por tanto, de preguntarnos hasta qué punto los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizamos nos permiten captar efectivamente los progresos que realizan nuestros alumnos en el desarrollo y/o aprendizaje de unas capacidades; se trata, también, de preguntarnos hasta qué punto estos procedimientos e instrumentos nos permiten poner en relación los progresos que realizan nuestros alumnos con la enseñanza que estamos impartiendo. (p.167).

Esta idea planteada por Coll y Martín (1993) pone de manifiesto la naturaleza del conocimiento, ahora entendido como capacidades, concepto mucho más genérico referido al saber cómo tal, al ser, y al procedimental del saber hacer. También señala la idea de pertinencia, respecto si la evaluación y sus instrumentos son capaces de recoger efectivamente lo que los sujetos han aprendido.

En la misma línea el autor Pedro Ahumada (2001) plantea que la evaluación hoy debe ser comprendida como un elemento inherente al aprendizaje en la medida que no

existe “un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje” (Ahumada, 2001, p.17). Tomando en consideración lo anterior, el autor plantea cinco principios de una propuesta evaluativa, los cuales son:

1. Continuidad y permanencia de la evaluación. Esto se refiere a que la evaluación debiese estar unida a las diferentes actividades de aprendizaje que el profesor ha diseñado.
2. Carácter retroalimentador del proceso de evaluación. Referido a la capacidad del proceso de establecer niveles de progreso del alumno a un determinado aprendizaje, que implica la generación de oportunidades de refuerzo o profundización.
3. Rol de la evaluación en el proceso de aprendizaje; en el sentido que se enfatiza el rol diagnóstico y formativo de la evaluación, restándole protagonismo al sumativo.
4. Propiedad consustancial del proceso evaluativo; referido a la capacidad de la evaluación de mostrar al estudiante sus alcances y desafíos. Con esto la autoevaluación y la co-evaluación permanente se sitúan como fuentes de información válidas que surgen del aprendiz y no tan solo desde el profesor.
5. Uso de nuevos procedimientos de evaluación; surge de la necesidad de restar protagonismo a mecanismos tradicionales como pruebas de alternativas, para estimular el uso de instrumentos o técnicas diversas que propician múltiples maneras para que el aprendizaje se exprese (Ahumada, 2001).

Estrategia de evaluación

Según lo planteado por Brown (2010), para conseguir que un sistema o estrategia de evaluación en educación superior se adecue a su propósito, es importante responder preguntas que orientan a la selección del sistema, procurando que las respuestas se integren con sentido. Las preguntas son: ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Qué es lo principal para evaluar? ¿Cómo? y ¿Cuándo?

Para qué evaluar y cuándo hacerlo

Como ya se mencionó, la evaluación es un elemento fundamental de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación tiene un importante uso pedagógico ya que tiene una repercusión directa tanto en estudiantes como en docentes.

La evaluación puede tener función diagnóstica, formativa y sumativa. Respecto a esto Esquivel (2009) señala que esta perspectiva encierra dos dimensiones de la evaluación: tiempo y propósito de la misma. En cuanto a la evaluación diagnóstica o inicial, esta se da al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje y con los resultados de ella se toman decisiones de carácter pedagógico o necesidades del curso, considerando como elemento fundamental los conocimientos previos de los estudiantes. Por otro lado, la evaluación formativa, que se da durante el proceso, provee de información tanto a profesores como estudiantes en una determinada etapa, respecto a los aprendizajes logrados y posee una función reguladora en ambas direcciones que tiene por objetivo mejorar los procesos. Finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de un período y tienen como principal propósito calificar el grado de logro alcanzado por los estudiantes, teniendo en cuenta algún referente, comúnmente, los objetivos de aprendizaje. La evaluación sumativa posee un alto grado de relevancia en los sistemas educativos actuales, ya que se utiliza como método de certificación de los aprendizajes y tiene un carácter de promoción o reprobación para los estudiantes.

Respecto a la evaluación sumativa, es interesante considerar el análisis que realiza Coll y Onrubia (2002) respecto a la dualidad de finalidades que cumple este tipo de evaluación, en cuanto señala que esta puede cumplir distintos fines.

“...didácticos y pedagógicos sobre los procesos educativos posteriores en los que van a verse implicados los alumnos – cumpliendo en este caso una función formativa o formadora-, como de decisiones de certificación y acreditación ante los alumnos, sus familias y la sociedad de los “niveles” de aprendizaje alcanzados cumpliendo, en este caso, un función de control social” (Coll y Onrubia, 2002, p.4).

Shepard (2006), plantea que la evaluación formativa puede implicar tanto métodos formales como informales de evaluación, en estos últimos podemos encontrar por ejemplo estrategias de observación del docente al estudiante y la realización de preguntas en una situación determinada. Lo importante que plantea la autora, es que la evaluación será formativa “solo cuando la comparación de los niveles reales y los de referencia producen información que luego se usa para modificar la laguna” (Shepard, 2006, p.16), por ende mejorar el aprendizaje.

Qué evaluar

A modo muy general se puede decir que existen dos grandes referencias al momento de evaluar, la evaluación de referencia normativa y la evaluación de referencia criterial.

La evaluación de referencia normativa, según Mateo (2000) se origina cuando “la ejecución de un alumno en una determinada prueba es comparada con la de otros estudiantes que también pasaron la misma prueba” (Mateo, 2000, p.16), esto quiere decir que aquel grupo de alumnos son considerados la referencia, la norma y el resultado individual es comparado con el del grupo. Este tipo de referencia para la evaluación, tiene su origen en la tradición psicométrica y también está asociada a una racionalidad técnica y a los enfoques evaluativos tradicionales (Esquivel, 2009). Es importante resaltar que los resultados obtenidos permiten comparar con un grupo en un momento determinado, pero no entregan información respecto a lo que sabe un individuo en particular, por lo que no es posible establecer medidas que tiendan a mejorar los aprendizajes de los individuos (Mateo, 2000).

En segundo lugar, se encuentra la evaluación de referencia criterial, esta es entendida como “el enfoque diseñado para informar respecto de la calidad de una ejecución del estudiante o demostración de una habilidad o del grado de comprensión de un concepto en relación con algún tipo de criterio previamente establecido” (Mateo, 2000, p.16). La característica principal de este tipo de referencia, es la capacidad de establecer el nivel de logro del estudiante en relación a un determinado objetivo

educativo, lo que tiene por consecuencia que permite monitorear la evolución de ese aprendizaje en el tiempo. Esquivel (2009) resalta el mayor sentido pedagógico de este tipo de evaluación, ya que permite al profesor conocer la composición del contenido o aprendizaje evaluado, así como los procesos involucrados en su ejecución o construcción.

Race (2010), plantea que algunas de las aproximaciones tradicionales a la evaluación de aprendizajes pueden ser erróneas al no evaluar los objetivos de aprendizajes y logrando solo aproximarse de manera superficial, resaltando la utilidad de la evaluación con referente criterial.

Según Brown (2010), al abordar qué es lo principal para evaluar plantea que, frecuentemente las instituciones de educación superior evalúan habilidades, capacidades y conocimientos de los estudiantes de manera limitada. En general se anteponen los conocimientos teóricos por sobre los prácticos y no se evalúa lo propuesto inicialmente en los objetivos de aprendizaje. En esta línea, Brown (2010) propone que:

“...si deseamos motivar habilidades de alto nivel, como la aplicación de conocimiento teórico a un contexto dado, análisis y síntesis de nuevos componentes de su aprendizaje y la evaluación sensible de cómo los estudiantes y sus compañeros han actuado, necesitamos mirar hacia nuevas formas de evaluación” (Brown, 2010, p. 28).

Quién evalúa

Cuando quien evalúa está dentro del programa educativo, existen tres alternativas: la autoevaluación, que ocurre cuando evaluador y evaluado son la misma persona; la heteroevaluación, en donde el evaluador es diferente que el evaluado (en general el docente que evalúa a sus estudiantes), y finalmente; la co-evaluación, que es donde unos estudiantes o grupos se evalúan entre sí e intercambian sus papeles dinámicamente (Barberá, 1999).

La autoevaluación, puede ser relevante de incorporar en una estrategia evaluativa en un curso o práctica, ya que puede ayudarles a los estudiantes a aprender con mayor

efectividad y permitiendo adquirir habilidades de evaluación personal y de metacognición (Brown 2010). Sin embargo, es importante considerar que “la capacidad de autoevaluarse no tiene lugar por sí misma. Los estudiantes necesitan una práctica sistemática para juzgar su propio trabajo y obtener un *feedback* sobre su capacidad de hacerlo” (Brew, 2010, p.180).

Mucho se ha investigado sobre la idea que los resultados obtenidos por los estudiantes al autoevaluarse pueden ser distintos a los de los docentes al evaluar. Brew (2010) plantea luego de una revisión al respecto, que los resultados serán similares si es que los criterios de evaluación son claros y han sido definidos previamente.

Esto se relaciona con lo planteado por Winkelmes, Bernacki, Butler, Zochowski, Golanics y Weavil (2016), que luego de implementar una estrategia de transparencia en la enseñanza, encontraron que el grupo de estudiantes con el que se trabajó, experimentó de manera significativa mayores beneficios. Un elemento clave de la transparencia en la enseñanza según lo planteado por Anderson, Hunt, Powell y Dollar (2013), es el conocimiento por parte de los estudiantes de los resultados o metas de aprendizajes que se espera que alcancen.

Cómo evaluar la práctica

Los métodos para evaluar son bastante variados y numerosos, su selección es de gran relevancia para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Si nos enfocamos en la evaluación de la práctica, la observación de habilidades es usada en contextos de enseñanza del desempeño profesional. Brown (2010), describe el método como aquel en que un supervisor o tutor observa el trabajo del estudiante en contexto, y proporciona un *feedback* y una valoración del desempeño o actuación. “Una evaluación efectiva y válida mediante la observación y la demostración implica criterios claros, explícitos y realistas con los que pueda juzgarse a los estudiantes y han de estar disponibles en todas partes del proceso” (Brown, 2010, p. 121).

La autora plantea que los contextos en los cuales puede ocurrir la evaluación de la práctica son variados, que el rol del supervisor será primordial para evaluar el

desempeño del estudiante y que es muy importante que exista apoyo durante el proceso, un informe efectivo y oportunidades para un feedback bidireccional.

Muchas disciplinas usan ambientes simulados en sus formas de enseñanza. Hay universidades que avanzando en este aspecto proporcionan al estudiante, ambientes de aprendizaje en los cuales interactúan directamente con personas o casos reales, una de aquellas es Northumbria University, en la cual se ha establecido un Centro de Estudios Legales, facilitando que los estudiantes trabajen bajo supervisión en casos reales (Brown, 2010).

Es importante destacar también, la necesidad de evaluar de manera continua. Según lo planteado por Stiggins (2005), la implementación de situaciones evaluativas reiteradas dentro del curso potenciará el aprendizaje del estudiante, pudiendo afectar positivamente el proceso.

Importancia de la retroalimentación

Brown (2004), plantea que la retroalimentación es el principal espacio de influencia de la evaluación en el aprendizaje. Si la evaluación es parte integral del aprendizaje, la retroalimentación debe estar en el centro del proceso.

Se entenderá como retroalimentación efectiva, aquella que según Chickering y Gamson (1987) se caracteriza por ofrecerse de manera frecuente en los cursos y explicita sugerencias de mejora. En ella los estudiantes necesitan reflexionar sobre lo aprendido, que les falta por aprender y cómo lo pueden hacer ellos mismos.

Según Hattie y Timperley (2007), para realizar un *feedback* efectivo, los profesores necesitan realizar juicios apropiados que se comuniquen al estudiante sobre: ¿A dónde debe llegar su aprendizaje?, ¿dónde se encuentra en el aprendizaje? Y ¿Qué debe hacer el estudiante para llegar a la meta?

Hay distintos niveles de *feedback*, sobre la tarea, sobre el procesamiento de la tarea, sobre la autorregulación y sobre la persona. El último de ellos según lo planteado por Hattie y Timperley (2007), no logra aprendizaje profundo, siendo mucho más efectivos los tres primeros.

El *feedback* sobre la persona usualmente contiene poca información relacionada con la tarea, por ejemplo “Que buen estudiante”, “Gran esfuerzo”. Cuando se refiere a la tarea, se incluye información sobre qué tan bien ha sido lograda, se distinguen respuestas correctas e incorrectas, y se entrega información relevante. Al hablar de procesamiento de la tarea, se especifica el proceso que es necesario llevar a cabo para cumplir con la meta, hace alusión a la construcción de significados y concierne a las relaciones, procesos cognitivos y transferencia a otras tareas más difíciles o nuevas. Finalmente, el *feedback* de autoregulación, se dirige a las formas en que el alumno se monitorea, dirige y regula las acciones hacia el objetivo de aprendizaje (Hattie y Timperley 2007).

De esta forma, el aprendizaje podrá mejorar en la medida que los estudiantes tengan objetivos de aprendizaje conocidos y desafiantes, que logren autoevaluarse y que puedan recibir *feedback* que les permita aumentar su autoeficacia y transferencia de lo aprendido.

Aprendizajes a evaluar en el ejercicio jurídico

Según Villarreal y Courtis (2007) la clínica jurídica tiene el objetivo de educar al estudiante mostrándole cómo puede utilizar algunas herramientas para su desarrollo profesional, siendo la enseñanza clínica el eslabón entre teoría y práctica. Esta forma de enseñanza pretende desarrollar habilidades profesionales en los alumnos y ofrecerles una formación socialmente responsable.

Villarreal y Courtis (2007) también plantean que es común que en las clínicas jurídicas en toda Latinoamérica se espere desarrollar en los estudiantes aprendizajes asociados a aspectos prácticos, los cuales se relacionan al trato con el cliente o patrocinado. Estos aprendizajes esperados incorporan la entrevista y el manejo de información personal, aspectos de ética profesional (tales como la confidencialidad, conflictos de interés, posible tensión entre legalidad e interés del cliente, actitud a adoptar frente a la mentira, el ocultamiento u omisión de información, entre otras), las brechas de lenguaje entre profesional y cliente, el respeto de la voluntad del cliente y la explicación de las consecuencias, beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción.

Si se indaga en los aprendizajes esperados en una carrera de derecho, un buen referente a mencionar es lo realizado por el proyecto ALFA Tuning América Latina (2014), que definió competencias genéricas y específicas para la carrera y un Meta-perfil del profesional de derecho, que indica: compromiso con la defensa y la promoción de los intereses de las personas; en el plano cognitivo se caracteriza por poseer conocimientos fundamentales del Derecho, posee conocimientos procedentes de otras áreas, lo que le permite actuar en el sistema jurídico de forma pertinente, crítica y creativa; en el ámbito de acción, sabe presentar, defender y solucionar demandas y conflictos de forma eficiente, creando conexiones entre lo que está establecido en el sistema jurídico y el caso concreto, está capacitado para dialogar, negociar y trabajar en equipo con el objetivo de encontrar las mejores soluciones en los temas en los que interviene; y finalmente en el plano de los valores, se compromete con los derechos humanos y con la consolidación del estado democrático de derecho, actuando en base a principios éticos y asumiendo su responsabilidad social.

Criterios de calidad de la estrategia evaluativa

Toda estrategia evaluativa debe resguardar algunos criterios de calidad de cada una de sus instancias. En este ámbito se hace muy relevante el concepto de validez. Shepard 2009, señala que el concepto de validez en el contexto del trabajo de aula, hace referencia a la relación entre los resultados que obtienen los estudiantes, las interpretaciones que hacen los docentes respecto a estos y qué tan bien informan las decisiones de estos últimos. En términos más sencillos y referidos específicamente a los instrumentos de evaluación, se dice que “un instrumento es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él” (Camilloni, 1998, p.84). Cuando un instrumento cumple con el criterio de validez, se tiene claro cuáles son los criterios que han definido su construcción y su administración (Camilloni, 1998).

Respecto a la validez y su vinculación con la evaluación de aprendizajes, es importante referirse a dos aspectos de ella, la validez de contenido y la instruccional. En relación a la validez de contenido Förster y Rojas (2008) la definen como aquella que

“... se refiere a la correspondencia que existe entre el contenido/habilidades que evalúa el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido” (Förster y Rojas, 2008, p. 290). Es decir, y adecuándolo al contexto, la validez de contenido se refiere a que tenga un correlato claro con los objetivos de aprendizaje que se busca evaluar, en este sentido se debe responder a objetivos declarados en los programas y por ende al perfil de egreso declarado por la carrera. Lo anterior, es coherente con lo planteado por Comisión Nacional de Acreditación (2015), que indica que “la carrera o programa establece objetivos de aprendizaje e instrumentos de evaluación, susceptibles de verificación y pertinentes al perfil de egreso” (p.6).

Así mismo, la validez instruccional es entendida como “...una aplicación particular de la validez de contenido ya que tiene relación con lo que los estudiantes han tenido oportunidad de aprender durante las clases para responder correctamente en una evaluación” (Crocker et al, 1988, en: Förster y Rojas, 2008, p. 292). Es decir, una evaluación es válida instruccionalmente cuando tiene un correlato directo entre lo que se evalúa y lo que efectivamente se enseñó y tuvo posibilidad de ser aprendido producto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

III. ASPECTOS METODOLOGICOS

Para llevar a cabo el logro de los objetivos, se realizaron distintas acciones las que se organizaron en 3 etapas, las cuales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Acciones de la ejecución del proyecto en etapas

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Descripción	Acciones realizadas en relación a la definición del constructo a evaluar, información fundamental para definir qué se evaluará y para la construcción de los instrumentos que se diseñaron en la etapa 2.	Acciones realizadas en relación al diseño de la estrategia evaluativa y de los instrumentos. Se define en esta etapa cómo se evaluará, con qué se evaluará, quiénes lo harán y para qué. Para el diseño de la estrategia se utilizó la información recogida a partir de las acciones de la etapa 1.	Acciones realizadas para la evaluación de la estrategia y de los instrumentos luego de un año de uso.
Acciones	Revisión de antecedentes teóricos. Revisión de antecedentes de los cursos de práctica profesional de Derecho. Observación de prácticas. Reunión grupal (grupo de discusión) con profesores de la práctica. Realización de entrevistas semiestructuradas.	Diseño de la estrategia de evaluación. Diseño inicial de los instrumentos de evaluación. Validación de contenido. Entrega de la propuesta final. Aplicación de la estrategia.	Definición de la forma de evaluación. Aplicación de encuesta. Análisis de los resultados de la encuesta.
Participantes	3 docentes (observación) 3 ayudantes (observación) 3 grupos de estudiantes (observación). 13 docentes de práctica (grupo de discusión). Encargada de apoyo docente. Subdirectora de Docencia de la Facultad. Director de DEPAL	13 docentes de práctica. Encargada de apoyo docente. 2 abogados externos a la Facultad.	13 docentes de práctica. Encargada de apoyo docente. Director de DEPAL

ETAPA 1: Acciones realizadas en relación a la definición del constructo a evaluar

Revisión de antecedentes teóricos. Se revisaron marcos conceptuales sobre evaluación de aprendizajes y evaluación de actitudes. También se realizó una revisión de publicaciones recientes que abordan la temática en clínica jurídica en la formación de abogados. Esta acción sirvió como insumo para la definición del constructo a evaluar y para el diseño de la estrategia evaluativa en general.

Revisión de antecedentes de los cursos de práctica profesional de Derecho: Con la finalidad de comprender el funcionamiento de la clínica jurídica y principalmente con la finalidad de identificar qué actitudes son las esperables en el marco de los cursos Práctica I y Práctica II declaradas en documentos oficiales, se realizó una revisión de los siguientes documentos: los programas oficiales de los cursos, informe de evaluación del Departamento de Asistencia Legal (DEPAL), documento interno con la descripción del funcionamiento de DEPAL, informe sobre el estado actual de los cursos de Práctica I y Práctica II elaborado por el Centro de Alumnos de derecho el año 2008, ejemplos de carpetas de causas, informes de observación de clases realizados por la unidad de apoyo docente de la Facultad, plan de desarrollo de la Facultad y proyecto de mejoramiento para la atención jurídica, elaborado por la Facultad.

De la revisión de los documentos mencionados, se extrajo una serie de declaraciones sobre lo que se espera desarrollar en la atención a patrocinados, las cuales fueron insumo para el diseño de los instrumentos. La información seleccionada se organizó en una matriz en la cual la información se fue sistematizando.

Observación de prácticas: Se realizaron distintas observaciones, según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) en todas ellas el papel del observador fue de observador participante, su papel ante los demás fue intermedio, la duración de cada observación fue breve (80 minutos) y el enfoque fue de tipo general.

Los tipos de observaciones se describen a continuación.

1. Interacción alumno con patrocinado: Se realizaron visitas a los consultorios (2 observaciones en DEPAL y una observación en consultorio de la Municipalidad de La Florida, asociado a DEPAL) y se llevaron a cabo registros semi-estructurados de lo observado en la relación que se establece entre los alumnos y sus patrocinados. Se realizaron tres observaciones de una hora y media, cada una a distintos estudiantes.
2. Interacción entre profesores y ayudantes con los alumnos: Se realizaron registros de observación de la interacción entre profesores, ayudantes y alumnos. Se observó a 3 docentes y 3 ayudantes distintos, interactuando con sus grupos de estudiantes, con la finalidad de caracterizar la enseñanza y que este insumo sea un aporte a la validez instruccional de los instrumentos (Anexo 3).

El proceso de selección de los participantes (docentes, ayudantes y estudiantes) se hizo a través de la estrategia de muestreo por conveniencia, el cual se caracteriza por seleccionar a los participantes de acuerdo a la disponibilidad del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Se realizó análisis de contenido de los registros de observación para aportar a la definición del constructo a evaluar.

Reunión grupal (grupo de discusión) con profesores de la práctica: Se realizó una reunión en la cual el grupo de 13 académicos involucrados en la práctica, entregó definiciones generales de los aspectos a evaluar, describió el tipo de instrucción que realizan y definió la intencionalidad de la evaluación. La reunión fue guiada en función de un guion previamente diseñado, el cual se presentó a la encargada de apoyo docente de la Facultad para su revisión a modo de validación. La reunión buscaba que los docentes caracterizaran las interacciones de los estudiantes con los patrocinados, se refirieran a situaciones relevantes dentro del proceso y enunciaran las principales actitudes que estaban en juego en el manejo de las causas y de la atención al

patrocinado, poniendo especial énfasis en qué se entiende por cada una de las actitudes (Anexo 4).

La metodología utilizada fue la implementación de un grupo de discusión, realizándose un análisis de contenido a partir de la transcripción del audio.

Realización de entrevistas semiestructuradas. Se entrevistó al Director de DEPAL, a 2 profesores, 1 ayudante y 2 estudiantes. La selección de los participantes fue de acuerdo a disponibilidad de tiempo al momento de visitar las sesiones en un horario asignado por la Facultad, por lo que se trata de una muestra de tipo intencional o de conveniencia.

El propósito de la entrevista fue caracterizar lo que se espera de los estudiantes en la relación con el patrocinado y sus respectivas causas, y definir las actitudes esperadas en el comportamiento de los estudiantes. Se diseñó un guion para la entrevista que fue revisado por la encargada de apoyo docente de la Facultad (Anexo 5). Por ejemplo, en el caso de los docentes y ayudantes se les preguntó ¿qué espera de los estudiantes en la relación con los patrocinados?, ¿qué actitudes son deseables en la interacción con los patrocinados?, ¿cómo observa y forma esas actitudes?, en el caso de los estudiantes ellos contestaron ¿cómo debería ser su relación con los patrocinados?, se les pidió describir en algunos casos e indicar ¿qué debería ser evaluado y por qué?

A partir de los audios de las entrevistas semiestructuradas, se realizó un análisis de contenido, que ayudo a nutrir el constructo a evaluar.

ETAPA 2: Diseño de la estrategia evaluativa y de los instrumentos

Diseño de la estrategia de evaluación. La propuesta incorpora la definición de la intencionalidad evaluativa, agentes evaluadores que participarán del proceso, características de la retroalimentación, momento de aplicación de los instrumentos durante el semestre y sugerencias generales para la implementación.

El diseño inicial de la propuesta se hizo a partir de la revisión teórica y de elementos que surgen de los análisis de entrevistas, observaciones y grupo de discusión.

La propuesta inicial fue validada por la encargada de apoyo docente y con el Director de DEPAL. Posteriormente se presentó la estrategia e instrumentos en la reunión mensual de los docentes con la finalidad de validar su contenido.

Diseño inicial de los instrumentos de evaluación. Diseño preliminar de los instrumentos, considerando definiciones e indicadores definidos en la etapa de levantamiento de la información. Para el diseño, se realizó el levantamiento de información descrito en la Etapa 1, a partir de esta información se caracterizó el tipo de relación esperada entre estudiante y patrocinado, y las actitudes observables esperadas en los estudiantes. Se consideraron los elementos que fueron propuestos en más de una ocasión y por actores diferentes, lográndose definir las dimensiones a evaluar.

Las dimensiones definidas fueron:

1. Trato al patrocinado: Conjunto de actitudes que se despliegan al relacionarse el estudiante con un patrocinado. Específicamente trato digno y pertinente a las personas, empatía, sinceridad, respeto y confianza.
2. Entrevista al patrocinado: Conjunto de actitudes y acciones propias de la realización de entrevistas jurídicas. Específicamente aspectos técnicos comunicacionales, generación de ambiente de confianza, aspectos del abordaje del problema jurídico, puntualidad, buena disposición, tranquilidad, concentración y presentación adecuada.
3. Aspectos relacionados a la causa: Conjunto de actitudes y acciones relacionadas al avance y manejo de la causa asignada. Específicamente buena disposición y autonomía, compromiso con la causa, propuesta de soluciones, responsabilidad, eficiencia, orden de la carpeta y manejo de los tiempos.
4. Aspectos éticos del ejercicio jurídico: Conjunto de comportamientos relacionados a una forma ética de actuar en el proceso de relación con el patrocinado y de manejo de la causa. Específicamente confidencialidad de la información, manejo de la tensión entre legalidad e interés del cliente, actitud a adoptar frente a la mentira y sobre el ocultamiento de información.

Cada uno de las dimensiones aborda una serie de indicadores, los cuales dan paso a la definición de los ítems.

Para realizar la definición de los ítems, se indagó con los docentes y con los directivos de la Facultad sus preferencias en relación a los tipos de instrumentos, la propuesta inicial fue usar rúbricas, pero todos los docentes participantes y el Director de DEPAL consideraron que era un tipo de instrumento muy poco familiar para ellos, lejano, les pareció de uso complejo y poco entendible por todos los actores. Los docentes plantearon que preferían la utilización de una escala de valoración. Este tipo de instrumento lo encontraron comprensible, familiar, posible de usar de manera frecuente y con posibilidades de adaptarse en el tiempo. Esta información se recogió en una de las reuniones con el equipo de docentes participantes de los cursos de práctica.

Teniendo definido los tipos de instrumento se realizó la redacción de los ítems y el ensamblaje, los instrumentos fueron validados por 3 jueces expertos, revisados por dos abogados externos al proceso y por la encargada de apoyo docente de la Facultad. Los criterios de revisión fueron la pertinencia de la redacción (lenguaje jurídico) y la pertinencia del ítem en relación al proceso de una causa, realizándose una validación semántica y de contenido. Solo se recibieron comentarios en relación al lenguaje de dos ítems los cuales fueron corregidos, permitiendo una propuesta preliminar.

Validación de contenido. La propuesta se llevó a discusión y consenso entre los profesores que participan de Práctica I y Práctica II, la encargada de docencia y el Director de DEPAL, sometiéndose los instrumentos a evaluación de expertos en la temática y de quienes serían los principales usuarios. El procedimiento para realizarlo fue enviárselos por correo dos semanas antes de su reunión mensual, con la posibilidad de comentar y hacer preguntas, dado que fueron muy pocos los comentarios de los docentes, se presentó la estrategia e instrumentos en la reunión mensual de los docentes.

Luego de la revisión y reunión, se realizó una nueva versión que consideró los comentarios realizados.

Entrega de la propuesta final: Luego de los ajustes necesarios, se entregó la propuesta final a la Facultad de Derecho para ser usada a partir del segundo semestre del año 2013. La propuesta contempló la descripción de la estrategia y los instrumentos (Anexo 7 y 8). La explicación de la estrategia evaluativa se hizo a la encargada de apoyo docente y al Director del DEPAL, quienes fueron los encargados de explicarla a sus docentes e invitarlos a usarla en la siguiente versión del curso.

Aplicación de la estrategia: No se usó durante el segundo semestre de 2013 como estaba programado porque se incorporaron en el proceso otras mejoras externas a este proyecto, relacionadas con la forma de organizar y ordenar las causas. La unidad de apoyo docente dio las instrucciones para la aplicación durante el 2014. Las indicaciones se entregaron tanto verbalmente como por escrito, en un documento que describe los principales momentos de la aplicación y el uso de la pauta.

Los 13 docentes que son parte del DEPAL usaron la estrategia durante los dos semestres de 2014 en ambos cursos.

ETAPA 3: Evaluación de la estrategia y los instrumentos luego de un año de uso.

Definición de la forma de evaluación: Luego de un año de uso de la estrategia evaluativa, se decidió hacer una evaluación de la implementación a modo global. Los objetivos acordados con la Facultad de Derecho fueron: identificar cuántos docentes implementaron la estrategia sugerida, identificar sus opiniones respecto de la implementación; explorar la valoración que los docentes dan a la estrategia evaluativa; e identificar limitaciones y potencialidades de los instrumentos para proyectar posible mejoras.

Junto a la encargada de apoyo docente y al Director de DEPAL, se estableció como mecanismo de evaluación una encuesta. Se realizó una propuesta de dimensiones y de ítems, acordándose las siguientes dimensiones a evaluar:

Tabla 2

Tabla de especificaciones de instrumento de evaluación de la estrategia

Dimensión	Definición de la dimensión	Nº de ítems	Nº de los ítems
Uso e implementación de la estrategia	Aspectos que dan cuenta del uso de la pauta, como quien la utilizo, frecuencia, calificación.	8	1, 1.1, 2, 3, 5, 5.1, 5.2, 11
Valoración de la estrategia	Importancia y aporte que el docente declara sobre el uso de la estrategia evaluativa	2	9, 10,
Aspectos relacionados a los instrumentos de evaluación	Opiniones de los docentes sobre la pauta como comprensión, ausencia de aspectos a evaluar y aspectos por mejorar	5	6, 7, 7.1, 8, 8.1

La encuesta estuvo compuesta de 9 ítems de respuesta cerrada y 8 ítems de respuesta abierta que complementan los anteriores (Anexo 6). Se decidió explorar a través de algunas preguntas en la encuesta de evaluación, la opinión de los docentes en relación a la calificación y ponderación. Se incorporó la pregunta sobre la calificación, porque los cursos de Práctica I y Práctica II deben ser calificados con una nota al final del semestre y podría ser una posibilidad el incorporar la evaluación de actitudes en la ponderación.

La validación de la encuesta fue realizada por la encargada de apoyo docente y por el Director de DEPAL.

Aplicación de encuesta: La encuesta se aplicó en formato *on-line*, se envió un *link* con acceso a un formulario a través de un servicio de encuestas pagado que estuvo activo durante dos semanas en el mes de diciembre de ese año, la invitación a contestar fue realizada por el Director de DEPAL.

El formulario fue enviado a todos los docentes participantes de los cursos de práctica. Los docentes contestaron en relación al último semestre cursado, 2º semestre 2014 lo que involucra ambas prácticas.

Análisis de los resultados de la encuesta. Se ordenó la base de datos con las respuestas de los 13 profesores participantes, todos los docentes participantes de los curso de práctica contestaron. Luego que la base se limpió y se ordenó, se sacaron los estadísticos descriptivos y frecuencias de respuesta para dar cuenta de los objetivos de la encuesta.

III.- RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del proyecto de acuerdo con los objetivos planteados.

El primer objetivo específico fue establecer las dimensiones y actitudes que se espera desarrollen los estudiantes y que deben ser evaluadas. El catastro de actitudes y la propuesta final de dimensiones son los siguientes:

Dimensiones a evaluar

Las siguientes dimensiones propuestas: trato al patrocinado, entrevista al patrocinado, aspectos relacionados a la causa y aspectos éticos del ejercicio jurídico, surgen del análisis de la información recolectada, específicamente de las entrevistas, observaciones, documentos y material bibliográfico relacionado al tema. Es importante mencionar que se presentó una alta coincidencia en los aspectos a evaluar que declararon los docentes entrevistados y los estudiantes.

En los indicadores, que se observan en la segunda columna de la Tabla 3, se plasman las principales actitudes que el equipo docente espera que sus estudiantes demuestren, incorporándose en el indicador algunos elementos de contexto y de lenguaje propio del ejercicio profesional.

Tabla 3

Dimensiones e indicadores de los instrumentos de evaluación

Dimensiones	Indicadores
Trato al patrocinado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trato digno a las personas. ▪ Respeto al patrocinado y a su voluntad. ▪ Sinceridad para el manejo de expectativas. ▪ Empatía en el trato al patrocinado, mostrando interés por su problema. ▪ Trato acorde a las características de cada patrocinado. ▪ Relación profesional con límites claros de confianza.
Entrevista al patrocinado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio puntual de la entrevista. ▪ Escucha activa y atenta de lo que el patrocinado comunica. ▪ Manejo de brechas de lenguaje entre profesional y patrocinado. ▪ Buena disposición a responder dudas. ▪ Explicación de las consecuencias, beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción. ▪ Tranquilidad y concentración en la realización de la entrevista. ▪ Comprensión rápida del problema jurídico. ▪ Realización de preguntas pertinentes para la toma de decisiones sin emitir juicios u opiniones personales. ▪ Ambiente de confianza para que el patrocinado se comunique de manera adecuada si censurarlo. ▪ Explicación clara de los tiempos y procedimientos. ▪ Manejo de la posible frustración del patrocinado. ▪ Presentación adecuada (vestimenta).
Aspectos relacionados a la causa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena disposición y autonomía en el trabajo de la causa (propone soluciones posibles) ▪ Responsabilidad y eficiencia (cumplimiento de los plazos). ▪ Solicitud de ayuda a profesor y/o ayudantes en causas más complejas (compromiso con la causa). ▪ La carpeta se mantiene ordenada y completa. ▪ Búsqueda de información o profundización en el tema de la causa (compromiso con la causa). ▪ Dedicación de tiempo a la causa.
Aspectos éticos del ejercicio jurídico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo confidencial de la información. ▪ Manejo de la tensión entre legalidad e interés del cliente. ▪ Actitud a adoptar frente a la mentira y sobre el ocultamiento de información (no permitir documentos o testigos falsos).

El segundo objetivo planteado para este proyecto, fue diseñar una estrategia evaluativa que incorpore la intencionalidad evaluativa, el agente evaluador, el tipo de instrumento de evaluación de actitudes profesionales y las características que debe tener la retroalimentación. La propuesta se describe a continuación:

Estrategia

De acuerdo a lo señalado por los académicos en las entrevistas y a la necesidad definida por la Facultad de Derecho de contar con un instrumento que permita a los docentes fomentar y evaluar el desarrollo de ciertas actitudes profesionales en los estudiantes, las cuales son necesarias en la relación con los patrocinados, se propuso una estrategia evaluativa, cuya principal intencionalidad es la formativa, pudiendo ser utilizada con intencionalidad sumativa (con puntaje o nota) en una segunda instancia, si el docente lo estima conveniente. La intencionalidad formativa es fundamental cuando los aprendizajes o desempeños esperados por los estudiantes son habilidades de orden actitudinal. Se da la posibilidad de poner nota o puntaje dado que en las reuniones con el Director de DEPAL y con la encargada de apoyo docente de la Facultad, se decidió dejar esto a criterio del profesor porque lo que estaba ocurriendo hasta ese entonces era que los docentes ponían nota por revisión de carpetas o causas; sin embargo, lo hacían hasta entonces sin criterios establecidos ni acordados previamente.

Tabla 4

Estrategia evaluativa de aprendizajes actitudinales en clínica jurídica

	Primera instancia evaluativa	Segunda instancia evaluativa
Momento en el semestre	Después de la realización de las primeras entrevistas	Dentro de la segunda mitad del semestre
Referente evaluativo	Criterio	Criterio
Intencionalidad	Formativa	Formativa / Sumativa
Agente evaluador	Autoevaluación (estudiante)	Autoevaluación/Heteroevaluación (docente o ayudante)
Retroalimentación	Grupal durante una clase teórica. Señalará a los estudiantes dónde se sitúa su desempeño, el desempeño esperado y sugerencias concretas de cómo mejorar	Individual, en una reunión entre cada estudiante con el docente y/o ayudante. Señalará a cada estudiante dónde se sitúa su desempeño, el desempeño esperado y sugerencias concretas de cómo mejorar. Se sugiere que idealmente el estudiante también se autoevalúe y que este insumo sea considerado en la retroalimentación.

Primera instancia de evaluación en el semestre

La primera instancia de evaluación en el semestre se realiza luego de las primeras entrevistas a patrocinados que los estudiantes llevan a cabo. La instancia es una autoevaluación (cada estudiante evalúa su desempeño por lo que el agente evaluador será el propio estudiante). El instrumento contestado es entregado por cada estudiante al profesor o ayudante.

La intencionalidad de esta primera evaluación es formativa, no se traduce en una calificación al estudiante y se caracteriza por tener una instancia de retroalimentación.

Se propuso que la primera instancia de evaluación, estuviera asociada a una retroalimentación grupal, en esta instancia se deben destacar elementos generales del desempeño esperado dentro de la clase teórica de la Práctica. Para ello, el docente

solicitará las autoevaluaciones y realizará comentarios para la mejora, incorporando elementos que ha podido observar directamente en el trabajo con los estudiantes registrados en la pauta, por ejemplo el desempeño en las primeras entrevistas realizadas. Se sugiere que para que la retroalimentación sea efectiva y de alta calidad, señale al grupo dónde se sitúa su desempeño, el desempeño esperado y sugerencias concretas de cómo mejorar. Es así como la información contenida en la pauta más la abordada en la retroalimentación, servirá para orientar al estudiante en su desempeño. Si bien la retroalimentación será grupal, se sugiere a los docentes que en caso de poder realizar una retroalimentación individual la utilicen como insumo.

Segunda instancia de evaluación en el semestre

La segunda instancia evaluativa se realiza dentro de la segunda mitad del semestre, es una heteroevaluación, ya que el agente evaluador es el profesor o el ayudante.

Para esta segunda instancia, sugiere que dentro de lo posible el docente vuelva a incluir la autoevaluación, sobre todo si el docente considera que no cuenta con evidencia suficiente para evaluar en esta segunda instancia, ya que esta la puede ayudar a complementar sus observaciones.

La intencionalidad sugerida en esta instancia es la formativa ya que es una evaluación de proceso centrada en la retroalimentación que el docente puede dar al estudiante. Sin embargo, se dejó abierta la posibilidad a que el docente califique el desempeño del estudiante, esto debido a que algunos docentes ya ponían notas de manera intuitiva y se acuerda con la Facultad el dar esta posibilidad.

La retroalimentación asociada a esta segunda instancia evaluativa, se sugirió fuera individual, en una reunión entre cada estudiante con el docente y/o ayudante. Ambos agentes evaluadores pueden hacer comentarios en relación a las dimensiones evaluadas, señalando qué errores se cometieron, qué faltó para el desempeño esperado y cómo se podría mejorar. Se sugirió además al equipo docente, que si lo necesitaban esta segunda instancia evaluativa se podía repetir en más de una oportunidad.

La estrategia es específica de los aspectos actitudinales asociados al ejercicio de la práctica jurídica, propios de los cursos señalados. Las situaciones evaluativas antes presentadas se suman a otras situaciones definidas previamente para el curso, en las cuales se evalúan otros tipos de aprendizajes.

El tercer objetivo fue diseñar un instrumento de evaluación de aprendizajes actitudinales que se esperan alcanzar en la Práctica I y Práctica II de la carrera de Derecho. A continuación se describen los tipos de instrumentos y se presentan las dimensiones a evaluar e ítems en la tabla de especificaciones.

Tipo de instrumento

La propuesta contempla dos instrumentos, ambos son una escala de valoración de 25 ítems, la graduación de la escala es Siempre (3), Generalmente (2), Casi nunca (1) y Nunca (0), cada ítem da la opción de justificar con un espacio de respuesta abierta.

Ambos instrumentos son muy similares, solo tiene variaciones menores según agente evaluador, ya sea autoevaluación o heteroevaluación (Anexo 7 y 8).

Se optó por escalas de valoración ya que los docentes la identificaron de fácil implementación y que luego puede ser ajustada sin mayor dificultad por la encargada de docencia de la Facultad considerando el uso que le den los docentes. Sumado a esto, es importante señalar que los tipos de instrumentos fueron determinados por las autoridades participantes, las cuales declararon que su elección consideró las características del contexto, la familiaridad de los docentes con el tipo de pauta y la comprensión del mismo, pensando en lo que tendría mayor aceptación por parte del equipo docente, descartando la posibilidad de usar una rúbrica.

Tabla 5

Tabla de especificaciones de los instrumentos (Escala de valoración)

Dimensiones	Definición	Nº de ítems	Ítems
Trato al patrocinado	Conjunto de actitudes que se despliegan al relacionarse el estudiante con un patrocinado. Específicamente trato digno y pertinente a las personas, empatía, sinceridad, respeto y confianza.	5	1,2,3,4,5
Entrevista al patrocinado	Conjunto de actitudes y acciones propias de la realización de entrevistas jurídicas. Específicamente aspectos técnicos comunicacionales, generación de ambiente de confianza, aspectos del abordaje del problema jurídico, puntualidad, buena disposición, tranquilidad, concentración y presentación adecuada.	11	6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16
Aspectos relacionados a la causa	Conjunto de actitudes y acciones relacionadas al avance y manejo de la causa asignada. Específicamente buena disposición y autonomía, compromiso con la causa, propuesta de soluciones, responsabilidad, eficiencia, orden de la carpeta y manejo de los tiempos.	3	17,18,19
Aspectos éticos del ejercicio jurídico	Conjunto de comportamientos relacionados a una forma ética de actuar en el proceso de relación con el patrocinado y de manejo de la causa. Específicamente confidencialidad de la información, manejo de la tensión entre legalidad e interés del cliente, actitud a adoptar frente a la mentira y sobre el ocultamiento de información.	6	20,21,22,23,24,25

El cuarto objetivo del proyecto fue evaluar la implementación luego de un año de uso. Se realizó una evaluación de la implementación y de los instrumentos a modo global.

En relación a cuántos docentes implementaron la estrategia sugerida y sus opiniones respecto de la implementación, se obtuvo como resultado que la pauta diseñada fue ampliamente utilizada por los docentes del curso, ya que el 100% de ellos declara haberla utilizado durante el semestre. Sin embargo, la cantidad de veces que se utilizó tiene una amplia dispersión, ya que la mitad de los docentes declaran haberla usado entre 4 y 5 veces (en cada revisión de carpeta de causa), mientras que la otra mitad dice haberla usado entre 1 y 2 veces, específicamente solo 2 casos declararon haberla usado en una oportunidad y lo definido en la estrategia es que al menos se utilizará dos veces, una de autoevaluación y otra de evaluación por parte del docente o ayudante.

Tabla 6

Porcentaje de docentes que responde Si en relación a cada agente evaluador que utilizó la pauta.

¿La pauta fue utilizada por usted (docente) durante el semestre?	¿La pauta fue utilizada por el ayudante del curso?	¿La pauta fue utilizada como herramienta de autoevaluación por parte de los estudiantes?
100%	54%	83%

Si bien la pauta fue ampliamente utilizada por el equipo docente (docente y ayudante del curso) no fue utilizada en todos los casos por los estudiantes como autoevaluación, elemento que en la estrategia debería haber estado presente en un 100% y solo alcanza un 83%, esto significa que en dos grupos de curso no se implementó, 2 de los 13 docentes participantes no utilizaron la estrategia como se indicó en este aspecto.

Respecto de la importancia que los docentes dan al uso de la pauta, el 92% de ellos considera que la pauta permite realizar una evaluación formativa al estudiante, y específicamente facilita retroalimentar el trabajo realizado por el estudiante a partir de criterios conocidos.

En relación a la intencionalidad de la evaluación, la estrategia solo fue usada con intencionalidad formativa, si bien estaba permitido que en la segunda instancia de uso durante el semestre se pudiese usar puntaje o nota, los docentes no lo hicieron, la usaron solo de manera formativa y varios de ellos la utilizaron en más de una oportunidad, resultado muy coherente con los objetivos de la estrategia.

Tabla 7

Porcentaje de respuesta de uso de la pauta con finalidad sumativa

¿Considera que los aspectos que la pauta evalúa deben ser calificados con una nota?	
SI	NO
54%	46%

El 54% de los docentes que señalan que SI deben ser evaluados con nota los aspectos de la pauta (Tabla 7), sugieren porcentajes que van entre 5% y 20% de la nota final del curso.

Los docentes que señalan que NO deben ser calificados los aspectos actitudinales, al momento de contestar cuáles aspectos y por qué no, realizan comentarios que hacen alusión a la dificultad de calificar actitudes como por ejemplo “Existen aspectos que cuesta asignar una nota”, los otros comentarios son de difícil interpretación.

El 92% de los docentes considera que los aspectos que la pauta evalúa fueron comprendidos por los estudiantes y que no hay aspectos que no se estén evaluando y que deberían estar presentes. Solo una persona indica que se deberían agregar aspectos, dice que “estos podrían ser criterios objetivos de carga de trabajo, escritos presentados y causas cerradas”.

Solo el 23% de los docentes (3 casos de 13) señalan que hay aspectos por mejorar al momento de utilizar la pauta, indicando lo siguiente: “La incorporación de criterios objetivos”, “A veces, en el trabajo en duplas, uno de los alumnos destaca

mucho por sobre el otro”. La persona que sugiere la incorporación de criterios explícitos, es la misma que antes señala que se deberían incorporar criterios de carga de trabajo, escritos presentados y causas cerradas.

Con la finalidad de explorar la valoración que los docentes dan a la estrategia evaluativa, se les preguntó qué tan importante fue esta estrategia para abordar aspectos actitudinales con los estudiantes. Las respuestas fueron muy positivas frente al uso de la estrategia, distribuyéndose porcentualmente como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Importancia de la estrategia para abordar aspectos actitudinales

¿Qué tan importante fue esta estrategia evaluativa para abordar aspectos actitudinales con los estudiantes?			
Nada importante	Poco importante	Importante	Muy Importante
0% (0 casos)	8% (1 caso)	77% (10 casos)	15% (2 casos)

Finalmente, las respuestas a la pregunta abierta ¿Qué le aportó la implementación de la estrategia a usted como docentes y a los estudiantes?, los docentes dan una serie de respuestas que aluden principalmente a evaluar con criterios claros y explícitos, a la posibilidad de contar con espacios de reflexión y retroalimentación en torno a la evaluación, a mayor claridad para los alumnos del proceso evaluativo y lo que se espera de ellos. Todos aspectos de gran deseabilidad en la evaluación de aprendizajes en un curso.

A continuación se presentan las respuestas textuales entregadas por los docentes a esta pregunta:

- Permite optimizar en parámetros conocidos la gestión y trabajo de un alumno.
- Aportó mayor claridad al momento de desarrollar el curso y al momento de la evaluación.
- Espacio de reflexión individual, constante retroalimentación conjunta.
- Contrarrestar criterios de evaluación, esfuerzos y trabajo realizado.

- La comprensión de los alumnos de los aspectos a evaluar y como se hace esa evaluación.
- Permitió incorporar diversas habilidades blandas del alumno y objetivar dichos criterios de modo de evaluar al alumno en exclusión de criterios subjetivos.
- Lograr objetivar los criterios de evaluación, permitiendo que los alumnos tengan más seguridad con la evolución del curso y con su desempeño.
- Conocer el real interés de los alumnos y su compromiso con los patrocinados.
- Una claridad respecto a los aspectos a evaluar.
- Buena herramienta de comunicación ordenada con los alumnos. Da carácter de objetividad (con criterios claros y preestablecidos).
- Para formalizar una retroalimentación con los estudiantes, con criterios preestablecidos y conocidos por ellos.
- Transparentar el proceso, conocimiento ítems evaluados.

IV.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados descritos, se puede concluir que la estrategia creada para fomentar y evaluar el desarrollo de ciertas actitudes en los estudiantes de los cursos Práctica I y Práctica II, dio resultados positivos en términos globales, siendo un aporte a la calidad de ambos cursos según lo planteado al respecto por la Comisión Nacional de Acreditación (2015), ya que ahora se cuenta con instrumentos asociados a objetivos de aprendizaje y que son coherentes con algunos aspectos del perfil de egreso de la carrera. Por otra parte, la estrategia es un aporte al desarrollo de habilidades profesionales, específicamente aquellas relacionadas al proceso de atención de un patrocinado y su respectiva causa.

La estrategia fue utilizada por todos los docentes involucrados en el curso, no fue implementada como se sugirió en su diseño, principalmente en tres aspectos:

1.- La estrategia contemplaba dos momentos de evaluación, en el primero el agente evaluador era el propio estudiante y el segundo el docente o ayudante. Lo ocurrido en la realidad fue que un 17% de los docentes no implementó la autoevaluación por parte del estudiante. No se indagó en el porqué de esta decisión por parte de un grupo pequeño de docentes. Es un desafío futuro, el lograr que todos los estudiantes que pasan por los cursos de práctica tengan la oportunidad de evaluar su propio desempeño, ya que es de gran relevancia que el estudiante sea parte del análisis de su progresión, más aún si esta se refiere a habilidades actitudinales. Es importante considerar que la autoevaluación puede ayudar al estudiante a aprender con mayor efectividad y a adquirir habilidades de evaluación personal y de metacognición (Brown 2010). Por otra parte, según lo planteado por Brew (2010), que indica que la capacidad de autoevaluarse requiere de una práctica sistemática, sería positivo que a futuro en la estrategia, sea recomendado con mayor énfasis que los estudiantes puedan autoevaluarse más de una vez durante cada curso de Práctica. Este insumo también sería un aporte al docente, para que pueda contar con mayor información del avance del estudiante, tal como lo plantea Shepard (2006).

Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando. Por otra parte, tienen que darles a conocer la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso en el aprendizaje (Shepard, 2006, p.17).

2.- La estrategia contemplaba una instancia inicial de evaluación formativa grupal asociada a la autoevaluación sin calificación y una segunda instancia de evaluación formativa individual en la que se dio la posibilidad de usarse de manera sumativa con calificación o puntaje. En los resultados se observó que los docentes utilizaron la evaluación solo como una herramienta formativa, siendo un resultado muy positivo para los objetivos de la estrategia. Coherente con este resultado, Esquivel (2009) plantea que, la evaluación formativa ocurre durante el proceso, entrega información tanto a profesores como estudiantes respecto a los aprendizajes logrados y posee una función reguladora en ambas direcciones que tiene por objetivo la mejora. Sin embargo, dado que al preguntarles a los docentes si consideran que los aspectos de la pauta pueden ser calificados con nota, hay importantes diferencias de opinión (54% dice que sí y 46% dice que no), se sugiere profundizar en el equipo docente en la idea de calificar con la pauta, ya que no hay acuerdo en los porcentajes y los argumentos presentados son poco claros. Puede ser interesante a la vez, aclarar al grupo de docentes que puede darse dualidad de intencionalidad, ya que según lo descrito por Coll y Onrubia (2002), una instancia evaluativa puede tener más de una finalidad.

3.- La estrategia sugería la evaluación con la pauta en dos oportunidades durante el semestre. Sin embargo, la cantidad de veces que se utilizó tiene una amplia dispersión, ya que la mitad de los docentes declaran haberla usado entre 4 y 5 veces (en cada revisión de carpeta de causa), mientras que la otra mitad dice haberla usado entre 1 y 2. Solo 2 casos declararon haberla usado en una oportunidad lo que sería insuficiente según lo sugerido en la estrategia.

Esto nos muestra que fue una herramienta de buena aceptación por parte de los docentes y que se instauró en el proceso formativo, específicamente en los momentos de

revisión de causas. Según lo planteado por Stiggins (2005), la implementación de situaciones evaluativas reiteradas dentro del curso potenciará el aprendizaje del estudiante, pudiendo afectar positivamente el proceso.

Esta idea se refuerza cuando vemos el nivel de importancia declarada por los docentes en relación al uso de la estrategia para abordar aspectos actitudinales, ya que 12 de los 13 casos considera que fue importante o muy importante.

Se sugiere indagar en las razones del uso entre 1 y 2 veces de la mitad de los docentes y llegar a un acuerdo de uso recomendado, esto sería positivo dado que se ha establecido que es una buena herramienta de retroalimentación y que debería estar a disposición del aprendizaje de todos los estudiantes que toman la Práctica.

La estrategia utilizada buscó generar espacios de evaluación formativa en los cuales la retroalimentación al estudiante sea el centro, y esta sea parte central del proceso formativo. Shepard (2006) plantea que para que la evaluación facilite el aprendizaje debe tener un carácter formativo. En ella es importante que la retroalimentación esté presente y que esté vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño, proporcionando además a los estudiantes información sobre el proceso y estrategias de mejoramiento.

Lo anterior, se relaciona con lo planteado por Winkelmes , Bernacki, Butler, Zochowski, Golanics y Weavil (2016) y por Anderson, Hunt, Powell y Dollar (2013), que mencionan que se obtendrán mayores aprendizajes si es que los estudiantes conocen los resultados y metas del curso a través de una comunicación transparente. Esto proporciona al estudiante un marco claro de desempeño que se espera de él en la Práctica y al docente una forma de comunicar el conocimiento disciplinar fundamental, destrezas y habilidades que los estudiantes deben obtener.

El 92% de los docentes considera que la pauta permite realizar una evaluación formativa al estudiante, específicamente retroalimentar el trabajo realizado por el estudiante a partir de criterios conocidos, elemento que también fue mencionado en los resultados de las preguntas abiertas del cuestionario.

Brown (2004), plantea que la retroalimentación es el principal espacio de influencia de la evaluación en el aprendizaje. Si la evaluación es parte integral del aprendizaje, la retroalimentación debe estar en el centro del proceso. La estrategia utilizada contempló momentos de retroalimentación asociados a cada utilización de la pauta, los docentes consideraron ampliamente que les sirvió como evaluación formativa. Al momento de declarar qué le aportó la implementación de la estrategia, los docentes entregan una serie de respuestas que hacen alusión al evaluar con criterios claros y explícitos, a la posibilidad de contar con espacios de reflexión y retroalimentación en torno a la evaluación, y que los alumnos tendrán más claro el proceso evaluativo y lo que se espera de ellos.

Según lo planteado por Hattie y Timperley (2007), en relación a los niveles de *feedback*, se puede deducir que los momentos de retroalimentación al implementar la estrategia, pasaron de ser centrados en la persona a instancias centradas en la tarea, en el procesamiento de la misma y/o en la autorregulación. Esto debido a que se dejó de dar un *feedback* sin estructura y se pasó a dar uno que al menos debe considerar el desempeño plasmado en la pauta, que se basa en criterios establecidos previamente, que considera el cómo el estudiante realizó un desempeño y que en variadas ocasiones considera la autopercepción del estudiante sobre la realización de la tarea.

Los resultados indican que hay una evaluación positiva de la pauta y sus características como herramienta formativa por lo que se sugiere seguir utilizándola y mejorando su implementación. En los resultados se obtuvo que el 92% de los docentes considera que los aspectos que la pauta evalúa fueron comprendidos por los estudiantes y que no hay aspectos que no se estén evaluando.

Las sugerencias que un docente realiza en elementos a incorporar “criterios objetivos de carga de trabajo, escritos presentados y causas cerradas”, son elementos que la Dirección de DEPAL en conjunto con la encargada de apoyo docente de la Facultad de Derecho decidieron dejar fuera de esta herramienta evaluativa. La principal razón es que son parte de otro grupo de criterios que tienen relación con la gestión de DEPAL y que serán incorporados a través de otros mecanismos de evaluación.

De todas formas, y dado que hay 3 docentes que declaran que la pauta tiene aspectos por mejorar, sería relevante revisar los aspectos evaluados de manera cíclica, por ejemplo, luego de un año y realizar adaptaciones y/o mejoras en función de tener instrumentos pertinentes que sirvan para el proceso formativo.

El principal logro de la estrategia fue el instaurarse como práctica formativa en la clínica jurídica, ya que a la fecha el uso de la pauta se sigue realizando de manera regular con un mínimo de adaptaciones en el tiempo.

Que se realice evaluación formativa de estas características en el contexto de la Facultad de Derecho, es una importante innovación metodológica dadas las particularidades de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes que se realiza en dicha Facultad, la cual está en un proceso de renovación curricular, pasando de un modelo tradicional según lo planteado por Villarreal y Courtis (2007), a un modelo que ha definido habilidades profesionales y que por ende presenta desafíos en la forma de enseñar.

Limitaciones y proyecciones

La principal limitación de los resultados del proyecto, es que se desconoce las características de la retroalimentación realizada, si bien se puede deducir que ya no es centrado en la persona, se desconoce el tipo de diálogos que se dan al momento de retroalimentar al estudiante y por ende la calidad del espacio de retroalimentación. Esta limitación se constituye en la principal proyección si es que se quisiera seguir profundizando en la efectividad de la estrategia y en lograr identificar si se está realizando o no un *feedback* que alcance aprendizajes profundos según lo planteado por Hattie y Timperley (2007).

Algunas sugerencias metodológicas concretas para caracterizar la retroalimentación implementada por los docentes, serían el realizar entrevistas en profundidad a los estudiantes luego del proceso, grabar u observar momentos de retroalimentación para un posterior análisis y aplicar algún instrumento que busque recoger la opinión de los alumnos involucrados.

Otra limitación de la implementación de la estrategia, fue la flexibilidad dada a los docentes participantes con la finalidad de no imponer una forma de enseñar, sino más bien, implementar una estrategia de consenso a la cual podían o no adherir. Esto propició resultados positivos con una participación del 100% de los docentes involucrados, pero por otra parte, abrió la posibilidad de realizar de distinta forma la estrategia, por ejemplo diferentes frecuencias de aplicación de las situaciones evaluativas. Esta limitación abre la posibilidad de consensuar la aplicación con el equipo docente de acuerdo a los resultados obtenidos y en función de la búsqueda de mejores aprendizajes. El principal acuerdo al cual se sugiere llegar, es el implementar la evaluación de manera reiterada en el curso, tal como lo hicieron algunos docentes en cada revisión de carpeta y tal como lo plantea Stiggins (2005).

Una proyección detectada a partir del proceso de ejecución de la intervención, es generar una estrategia evaluativa completa de la práctica jurídica, que incorpore todos los ámbitos de desempeño del estudiante y no solo lo actitudinal profesional, esto permitiría asociarlo a hitos como evaluaciones de contenido, revisión de carpetas o el cierre de causas y abordar la ponderación sobre una nota final del curso, dando énfasis a los aspectos actitudinales como parte de los aprendizajes de la formación de un abogado.

Finalmente, un desafío de profundización de este proyecto sería realizar análisis cuantitativos de los instrumentos con el objetivo de validarlos. Esto podría realizarse a partir de análisis de ítems, análisis factorial y estudios de validez convergente, con la finalidad de contar con un instrumento sólido para ser usado en otros contextos.

Sin duda, contar con instancias de evaluación centradas en el diálogo entre docentes y estudiantes sobre el desempeño alcanzado y esperado, es una práctica deseable para alcanzar mejores aprendizajes, lo que hace de esta experiencia una práctica replicable a otros cursos de la Facultad, a otras clínicas jurídicas y a otras carreras de Derecho.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, J. (2001). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En J. Álvarez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (págs. 11-27). Madrid : Morata.
- Anderson, A. D., Hunt, A. N., Powell, R. E., y Dollar, C. B. (2013). Student Perceptions of Teaching Transparency. *Journal of Effective Teaching*, 13(2), 38-47.
- Barberá, E. (1999). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿Por qué y para qué evaluar? . En E. Barberá, *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (págs. 29-75). Barcelona: Edebé .
- Brew, Á. (2010). La autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasner, *Evaluar en la Universidad* (págs. 179-189). Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2004). *Assessment for learning. Learning and teaching in higher education*, 1(1), 81-89.
- Brown, S. (2010). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner, *Evaluar en la Universidad* (págs. 23-33). Madrid: Narcea.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Letwin, y M. Palou, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

Chickering, A. W., y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.

CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Obtenido de <http://www.cinda.cl/download/libros/39.pdf>

Coll, C., y Martín, E. (2002). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. *El constructivismo en el aula*. . Barcelona: Graó.

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.

Comisión Nacional de Acreditación. (2015). www.cnachile.cl. Obtenido de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>

Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: Una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez, *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (págs. 127-143). Disponible <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>

Förster, C. y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mateo, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona.
- Proyecto Tuning America Latina. (2014). *Educación superior en America Latina: Reflexiones y perspectivas en Derecho*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Race, P. (2010). ¿Por qué evaluar de un modo innovador?. En Brown, S. y Clasner. *Evaluar en la Universidad*. (pp 77-90). Madrid, España: Narcea.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Educational Measurement, 623-646. Ciudad de México: ACE/Proeger
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Villarreal, M. y Courtis, C. (2007). *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: Sans Serif Editores.
- Winkelmess, M. A., Bernacki, M., Butler, J., Zochowski, M., Golanics, J., y Weavil, K. H. (2016). A Teaching Intervention that Increases Underserved College Students' Success. *Peer Review*, 18(1/2), 31.

ANEXO 2

Perfil de Egreso Facultad de Derecho

El egresado de nuestra Facultad es respetuoso de la dignidad trascendente del ser humano y la visión cristiana del hombre y de la sociedad.

Está comprometido con la búsqueda de la verdad, el actual ético y la dimensión de servicio de la profesión. Tiene un conocimiento profundo e integrado del derecho vigente, así como de sus fundamentos filosóficos, históricos y dogmáticos; y, en forma crítica, es capaz de razonar, argumentar y usar las fuentes para identificar y resolver problemas jurídicos, en forma oral y escrita.

ANEXO 3: Pauta de registro de observación y de interacciones

Derecho 2012

Pauta para registro de observación

Lugar de asistencia judicial: _____

I. Datos generales

Fecha :
Hora :
Profesor encargado :
Observador :
Lugar :
N° de estudiantes :
N° de patrocinados :

II. Contexto

Horario: señalar si es clases con el profesor, revisión de causas, atención al patrocinado, asesoría individual, asesoría grupal, entre otros.

Metodología: Describir metodología de lo que se está realizando y elementos de contexto.

III. Registro abierto de observaciones

Se registran características de interacciones elegidas, puede ser profesor-estudiante, ayudante-estudiante y estudiante-patrocinado.

Registrar todo, actitud corporal, lenguaje, preguntas y respuestas, elementos de contexto.

--

ANEXO 4: Pauta para grupo de discusión

Reunión con profesores de la DEPAL

Datos generales

Fecha :
Profesores :
Asistentes :
Lugar :
Equipo :

Comentarios sobre la relación entre estudiantes y patrocinados

¿Cómo es la relación que deben establecer? ¿Cuánto se relacionan? ¿Cómo debería comportarse el estudiante? ¿Qué elementos observan de la forma de actuar de estudiante? ¿Cuál es el desempeño esperado?

Actitudes a considerar en la relación estudiante-patrocinado

Nombre las actitudes principales a observar y a formar en los estudiantes:

Definición de esas actitudes:

Otros comentarios:

ANEXO 5: Guión para entrevistas

Derecho 2012 Guión para entrevistas

I. Datos generales

Fecha :
Hora :
Entrevistado :
Rol :
Entrevistador :

II. Contexto

Describir brevemente elementos del contexto en el cual se está realizando la entrevista.

III. Preguntas a realizar

Al comenzar la entrevista se entrega al entrevistado el contexto del proyecto que se está realizando y se enuncia para qué será utilizada la información.

Docente o ayudante:

¿Qué espera de los estudiantes en la relación con los patrocinados?

¿Qué actitudes son deseables en la interacción con los patrocinados? ¿Cómo observa y forma esas actitudes?

Estudiante:

¿Cómo debería ser la relación como estudiante con los patrocinados? Describa.

¿Qué se debería considerar en la relación patrocinado y estudiante para una evaluación?

¿Por qué?

ANEXO 6: Encuesta de evaluación luego de la implementación

Encuesta

Estimado docente, con la finalidad de evaluar y proyectar mejoras para la estrategia de evaluación de actitudes en la práctica jurídica de Derecho UC, le solicitamos responder esta breve encuesta.

Dado que su opinión es fundamental y pensando en que el tiempo destinado a esta evaluación sea el menor posible, es que hemos decidido usar el formato de encuesta on-line en vez de una entrevista personal o grupo focal.

Le agradecemos desde ya su colaboración.

Responda con SI o NO a cada una de las siguientes preguntas:	SI	NO
1.- ¿La pauta fue utilizada por usted durante el semestre? 1.1 En el caso de responder SI, ¿Cuántas veces? _____		
2.- ¿La pauta fue utilizada por el ayudante del curso?		
3.- ¿La pauta fue utilizada como herramienta de autoevaluación por parte de los estudiantes?		
4.- ¿Considera que la pauta permite realizar una evaluación formativa al estudiante, (permite retroalimentar el trabajo realizado por el estudiante a partir de criterios).?		
5.- ¿Considera que los aspectos que la pauta evalúa deben ser calificados con una nota? 5.1 En caso de contestar SI, ¿Qué porcentaje debería tener esta evaluación en la nota final del curso? _____ 5.2 En caso de contestar NO, ¿Cuáles no? ¿Por qué?		
6.- ¿Considera que los aspectos que la pauta evalúa fueron comprendidos por los estudiantes?		
7.- ¿Hay aspectos que no se estén evaluando y que deberían estar presentes		

<p>en la pauta?</p> <p>7.1 En caso de contestar SI, ¿Cuáles?_____</p>		
<p>8.- ¿Al momento de utilizar la pauta, identifico elementos por mejorar?</p> <p>8.1.- En caso de contestar SI, ¿Cuáles?_____</p>		

	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante
<p>9.- ¿Qué tan importante fue esta estrategia evaluativa para abordar aspectos actitudinales con los estudiantes?</p>				

10.- ¿Qué le aportó la implementación de la estrategia a usted como docentes y a los estudiantes?

11.- Si quiere realizar un comentario en relación a la estrategia que no se abordó anteriormente puede hacerlo en este espacio:

ANEXO 7

Instrumento de autoevaluación del estudiante

Práctica de Derecho

Nombre del estudiante: Nombre del profesor:.....

Fecha:

Puntaje obtenido:/ 75

Instrucciones: Para contestar la siguiente pauta piensa en tu desempeño en las entrevistas realizadas en lo que va del semestre y en la relación que has tenido hasta ahora con los patrocinados. Responde con sinceridad ya que el objetivo de esta pauta es que logres identificar aspectos a mejorar.

Cuentas con un espacio de justificación para que puedas comentar sobre el logro o no logro de la afirmación.

Luego de responder entrega la pauta al profesor.

Dimensión	Ítem	Siempre (3)	Generalmente (2)	Casi nunca (1)	Nunca (0)	Justificación
Trato al patrocinado	1. Traté de manera digna y respetuosa a los patrocinados que me ha tocado atender.					
	2. He respetado la voluntad y opinión de los patrocinados.					
	3. Me he comunicado con sinceridad con los patrocinados pudiendo manejar sus expectativas.					
	4. He sido empático con los problemas presentados por los patrocinados demostrándoles interés en lo que les ocurre.					
	5. He mantenido un trato acorde a las características de cada patrocinado estableciendo límites claros de confianza.					
Entrevista al patrocinado	6. Comencé todas las entrevistas de manera puntual.					
	7. Escuché de manera atenta y otorgué el espacio necesario para que el patrocinado comunicará todo lo que tenía que decir.					
	8. Adapté mi lenguaje para que el patrocinado me entendiera en términos simples y formales.					

	9. Respondí dudas de los patrocinados con buena disposición.					
	10. Expliqué a cada patrocinado las consecuencias, beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción.					
	11. Durante la entrevista me mantuve tranquilo y concentrado.					
	12. Realicé preguntas pertinentes para comprender el problema jurídico de manera rápida.					
	13. Evité en todas las entrevistas la emisión de juicios u opiniones personales.					
	14. Expliqué de manera clara los tiempos y procedimientos que ocurrirían durante el proceso.					
	15. Manejé adecuadamente la posible frustración del patrocinado.					
	16. Mi presentación personal era adecuada para la ocasión.					
Aspectos éticos	17. Manejé de manera confidencial y cautelosa la información personal del patrocinado.					
	18. Manejé la tensión entre legalidad e interés del cliente.					
	19. Me opuse frente a situaciones de mentira u ocultamiento de información (Por ejemplo no permití documentos o testigos falsos).					
Aspectos relacionados a la causa	20. He propuesto posibles soluciones en el trabajo de la causa.					
	21. He cumplido con los plazos de manera responsable y eficiente.					
	22. Solicité ayuda al profesor y/o ayudantes en causas más complejas.					
	23. He mantenido las carpetas de las causas de manera ordenada y completa.					
	24. Busqué información y profundice en los temas relacionados a mis causas.					
	25. Dedicué el tiempo necesario a cada una de mis causas.					

ANEXO 8

Instrumento de evaluación del estudiante (Para el profesor o ayudante)

Nombre del estudiante: Nombre del profesor:.....

Fecha:

Puntaje obtenido:/ 75

Instrucciones: De acuerdo a la observado directamente por usted (o por su ayudante) del desempeño del estudiante al tratar con patrocinados, califique el desempeño del estudiante según cada afirmación.

Cuentas con un espacio para comentarios que pueden apoyar la calificación y facilitar la retroalimentación al estudiante.

Dimensión	ítem	Siempre (3)	Generalmente (2)	Casi nunca (1)	Nunca (0)	Comentarios
Trato al patrocinado	1. Trató de manera digna y respetuosa a los patrocinados que me le tocado atender.					
	2. Respetó la voluntad y opinión de los patrocinados.					
	3. Se comunicó con sinceridad con los patrocinados pudiendo manejar sus expectativas.					
	4. Fue empático con los problemas presentados por los patrocinados demostrándoles interés en lo que les ocurre.					
	5. Mantuvo un trato acorde a las características de cada patrocinado estableciendo límites claros de confianza.					
Entrevista al patrocinado	6. Comenzó las entrevistas de manera puntual.					
	7. Escuchó de manera atenta y otorgó el espacio necesario para que el patrocinado comunicará todo lo que tenía que decir.					
	8. Adaptó su lenguaje para que el patrocinado entendiera en términos simples y formales lo que se le tenía que decir.					
	9. Respondió dudas de los patrocinados con buena disposición.					

	10. Explicó a cada patrocinado las consecuencias, beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción.					
	11. Durante la entrevista se mantuvo tranquilo y concentrado.					
	12. Realizó preguntas pertinentes para comprender el problema jurídico de manera rápida.					
	13. Evitó la emisión de juicios y opiniones personales.					
	14. Explicó de manera clara los tiempos y procedimientos que ocurrirían durante el proceso.					
	15. Manejó adecuadamente la posible frustración del patrocinado.					
	16. Su presentación personal era adecuada a la ocasión.					
Aspectos éticos del ejercicio jurídico	17. Manejó de manera confidencial y cautelosa la información personal del patrocinado.					
	18. Manejó la tensión entre legalidad e interés del cliente.					
	19. Se opuso frente a situaciones de mentira u ocultamiento de información.					
Aspectos relacionados a la causa	20. Propuso posibles soluciones en el trabajo de la causa.					
	21. Cumplió con los plazos de manera responsable y eficiente.					
	22. Solicitó ayuda al profesor y/o ayudantes en causas más complejas.					
	23. Mantuvo las carpetas de las causas de manera ordenada y completa.					
	24. Buscó información y profundizó en los temas relacionados a sus causas.					
	25. Dedicó el tiempo necesario a cada una de sus causas.					

