

TIPOLOGÍA DE CLASES Y SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CUBA

MSc. Carlos Justo Bruzón Viltres *

Introducción

En la enseñanza del Derecho cobra vida un grupo de categorías didácticas, aplicadas al desarrollo sistémico del proceso docente-educativo, que constituyen la base donde se sostiene una parte importante de la teoría pedagógica. Entre estas categorías se encuentran las *formas organizativas* y la *evaluación del aprendizaje*, las que poseen un carácter universal, a partir de su expresión en los distintos niveles de enseñanza. Estas se manifiestan de manera particular en las condiciones de la educación superior, con un sentido de singularidad entre las diversas carreras universitarias.

Las transformaciones por las que atraviesa la Universidad cubana actual han determinado una reorientación teórica y práctica respecto al diseño y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en busca de la adaptación de este conjunto de categorías, que permiten su funcionamiento como sistema, a los nuevos modelos pedagógicos incorporados en esta profunda revolución educacional, que se traza como principal meta la *universalización de los conocimientos*. En tal sentido, tanto las *formas organizativas* como la concepción del *sistema de evaluación*, se van adecuando progresivamente a los intereses y exigencias planteados en la formación del profesional, según el modelo que corresponda.

En las ciencias jurídicas ocurre lo mismo que con un grupo significativo de carreras, al obedecer estas transformaciones a procesos que se desarrollan simultáneamente en dos dimensiones: por un lado, la apertura hacia la semipresencialidad como modelo pedagógico, como parte de la *universalización* de la enseñanza superior, y por otro, las modificaciones operadas en los planes de estudios, con el fin de alcanzar una formación más sólida y completa, que implique el protagonismo del estudiante frente al proceso docente-educativo, logrando la máxima integración entre la instrucción-educación. Esto ha motivado no solo un cambio curricular, sino que implica una reorientación en la organización de este proceso de enseñanza-aprendizaje, y también en los

* Máster en Derecho Internacional Público. Profesor del Departamento de Derecho de la Universidad de Granma, Cuba.

parámetros de evaluación del cumplimiento de los objetivos trazados en los diferentes niveles y del desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Por esta razón, independientemente de que en muchos aspectos que pretenden abordarse en esta oportunidad no se haya arribado a un consenso, y que en materia pedagógica son tan múltiples las experiencias prácticas como los enfoques teóricos, se intentará en este espacio analizar cómo se expresan en la enseñanza del Derecho en Cuba algunos elementos relacionados con la aplicación de la *tipología de clases*, como una de las formas de organización del proceso docente-educativo, y las principales tendencias en la concepción del *sistema de evaluación*, a partir de las premisas teóricas y los resultados obtenidos en el ejercicio de la docencia en los escenarios actuales, junto con el examen de las principales normas reguladoras del trabajo docente y metodológico en la educación superior cubana.

La clase como forma organizativa del proceso docente-educativo. Tipología aplicada en la enseñanza del Derecho.

En sentido general, se entiende como *forma organizativa* del proceso docente-educativo el componente que “expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-tiempo durante su ejecución a partir de los recursos humanos y materiales que se posean” o “el marco donde se produce la interacción de todos los componentes personales del proceso de enseñanza”¹; “las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la confrontación del estudiante con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor”²; “la estructuración y el ordenamiento interno de los componentes personales de dicho proceso: docente y estudiante, y de los elementos de contenido de las disciplinas: conocimientos y habilidades”³.

Presupone, como resulta lógico, el elemento de organización presente en todo sistema, por lo que en las diversas formas interactúan un conjunto de categorías didácticas, que permiten la consecución de los objetivos propuestos en los distintos momentos de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las formas organizativas de este proceso abarcarían varios ámbitos, fundamentalmente el académico, investigativo y laboral. Sobre esta base se han establecido algunas clasificaciones, atendiendo a los modelos pedagógicos y a los niveles de enseñanza, e incluso a las particularidades de las carreras.

La Resolución No. 210 de 31 de julio de 2007, “Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior” (a partir de ahora Res. 210/07), luego de definir la forma organizativa del trabajo docente como “la estructuración de la actividad del profesor y de los estudiantes, con el fin de lograr de la manera más eficiente y eficaz el cumplimiento de los objetivos

¹ DE LANDALUCE GUTIÉRREZ, O.: Pedagogía, Editorial Ciencias Médicas, La Habana, 2006, p. 47.

² LABARRERE REYES, G. y VALDIVIA PAIROL, G.: Pedagogía, Segunda Reimpresión, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001, pp.137-138.

³ C. Álvarez, citado por Zilberstein Toruncha, J., en “*Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender*”; C. de A.: Preparación pedagógica integral para profesores universitarios, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003, p. 79.

previstos en los planes y programas de estudio”⁴, establece como sus principales manifestaciones las siguientes:

- La clase
- La práctica de estudio
- La práctica laboral
- El trabajo investigativo de los estudiantes
- La autopreparación de los estudiantes
- La consulta
- La tutoría

Estas formas organizativas se desarrollan en diferentes escenarios educativos y poseen su propia tipología. Una de las más importantes, sin dudas, es la clase, cuyo desarrollo conceptual y la determinación de sus elementos de configuración han resultado amplios y variables, en correspondencia con las transformaciones mismas del sistema educacional, aspecto no solo presente en la pedagogía cubana, sino a nivel internacional.

La clase es considerada como “la célula del proceso docente educativo. En la clase se presentan, íntimamente relacionados, todos los elementos de la enseñanza: objetivos, contenidos, medios y métodos de enseñanza, además de la relación profesor-alumno a través de la cual cobran vida los elementos expresados y de la que depende el éxito de la enseñanza”⁵. La Res. 210/07, al respecto, establece que la clase “es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico”⁶.

Como se ha señalado anteriormente, esta forma de organización del proceso docente-educativo cuenta con su tipología, uno de los aspectos centrales del presente análisis. La disposición jurídica que regula el trabajo docente y metodológico en la educación superior cubana ha determinado que los tipos principales de clase, sobre la base de los objetivos que se deben alcanzar en esta, son:

- la conferencia
- la clase práctica
- el seminario
- la clase encuentro
- la práctica de laboratorio
- el taller

La mencionada Res. 210/07 define el carácter de cada uno de estos tipos de clase⁷, determinando su propósito principal y dejando en manos del profesor su

⁴ Cfr. Resolución No. 210 de 31 de julio de 2007, “Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior”, artículos 103 y 104.

⁵ LABARRERE REYES, G. y VALDIVIA PAIROL, G.: op. cit., p. 139.

⁶ Cfr., artículo 105.

⁷ Así, establece que la conferencia es “el tipo de clase que tiene como objetivo principal la transmisión a los estudiantes de los fundamentos científico-técnicos más actualizados de una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las

adecuada utilización en función del logro de los objetivos educativos formulados en el programa analítico de la asignatura y del año académico en que se desarrolla.

En el proceso de enseñanza del Derecho en Cuba es aplicada, en su generalidad, esta tipología de clases. Se introducen, no obstante, algunas especificidades, no contempladas en el citado Reglamento, como es el caso de las clases mixtas. Otras modalidades no han llegado en alguna medida a su máxima sistematización, como sucede con el taller. De tal manera, propongo examinar algunas cuestiones teórico-prácticas directamente vinculadas con la concepción y aplicación de los distintos tipos de clase en el desarrollo de la docencia en la carrera de Derecho en nuestras universidades.

La conferencia

Ha quedado sentada en una buena parte de la teoría pedagógica la idea de la conferencia, en la educación superior, como uno de los tipos de clase que por su función pudiese clasificarse como *de introducción de un nuevo contenido*.

En su desarrollo, se pretende esencialmente lograr que el estudiante se apropie de los contenidos básicos, para su posterior profundización y sistematización, por lo que el papel protagónico en la ejecución de la conferencia estaría reservado al profesor. Si bien es cierto que la propia tradición ha impuesto este esquema de práctica e interpretación, las nuevas condiciones por las que atraviesa la educación superior cubana han contribuido a la transformación de la concepción de la conferencia, aplicando con ello los principios rectores en la organización y conducción del proceso docente-educativo y las estrategias correspondientes para alcanzar la finalidad del mismo, los que conducen a la formación de un profesional con un amplio perfil, con criterio de independencia y creatividad, que debe convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De tal forma, sin que de ello resulte la minimización de la función del profesor y su papel rector en este proceso, se trata hoy de convertir el escenario de la conferencia en un momento de orientación y facilitación de herramientas para que el estudiante complementa, con la búsqueda y la consulta, aquellos conocimientos esenciales para su instrucción, así como para el desarrollo integral de su personalidad.

En una carrera con un amplio sentido humanista, como la de Derecho, la conferencia debe perseguir no solo la introducción de nuevos y necesarios

habilidades y valores que deberán aplicar en su vida profesional" (art. 107); el seminario es "el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes consoliden, amplíen, profundicen, discutan, integren y generalicen los contenidos orientados; aborden la resolución de tareas docentes mediante la utilización de los métodos propios de la rama del saber y de la investigación científica; desarrollen su expresión oral, el ordenamiento lógico de los contenidos y las habilidades en la utilización de las diferentes fuentes del conocimiento" (art. 108); la clase práctica es "el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas que les permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar, de modo independiente, los conocimientos" (art. 109); la clase encuentro es "el tipo de clase que tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los alumnos; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que el estudiante debe realizar para alcanzar un adecuado dominio de los mismos" (art. 110). Estos constituyen los tipos de clase más generalizadas en el proceso de enseñanza del Derecho en Cuba, si bien no las únicas, aspecto que se debatirá posteriormente.

contenidos, sino la constante actualización, que se deriva del debate de los temas jurídicos más relevantes y afines con cada asignatura, así como los que se desarrollen en el contexto social de manera general. La conferencia es también un espacio de recapitulación, de evaluación del grado de aprehensión de los conocimientos y, sobre todo, de su nivel de integración. Debe eliminarse la noción de este tipo de clase sobre la base de su carácter unidireccional, convirtiéndola en un escenario de confrontación recíproca, sobre la base del respeto académico hacia el profesor, pero con la total libertad de exposición y razonamiento del estudiante.

En la enseñanza del Derecho, además de la simplificación en su desarrollo, debe proveerse en la conferencia al estudiante de elementos que rebasen el marco teórico de las distintas disciplinas, introduciendo algunos de carácter práctico⁸, que permitan asociar más directamente el contenido impartido con su expresión objetiva, concreta. Incluso, en un grupo de asignaturas eminentemente teóricas (como las pertenecientes a los fundamentos básicos de la carrera -históricos, teóricos y constitucionales-), la ejemplificación, la explicación de supuestos de hechos donde se valide esa teoría, contribuyen eficazmente al proceso de aprendizaje y de posterior aplicación de esos conocimientos.

Por eso, considero muy útil también el desplazamiento del escenario donde se efectúa esta actividad docente -el aula universitaria-, a espacios directamente relacionados con el ejercicio de la profesión. Nada más estimulante para un estudiante de Derecho que recibir una buena conferencia en el sitio donde quizás deba en el futuro subir a un estrado, o presidir un acto de juicio oral. Debe recordarse igualmente que parte de la trascendencia de la conferencia, como tipo de clase en la educación superior, se debe a que en su desarrollo se produce una interacción fundamental entre las categorías didácticas que garantizan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje -objetivos, métodos, medios, evaluación-, por lo que se convierte en un momento que exige un elevado grado de preparación del profesor, al que debe sumarse su creatividad y flexibilidad.

El seminario

Sobre este tipo de clase, la Res. 210/07 es precisa al establecer los verbos rectores que configuran sus objetivos principales: consolidar, ampliar, profundizar, discutir, integrar y generalizar los contenidos orientados. Es lo que en parte de la teoría pedagógica se llama *clase de sistematización del contenido*.

En la enseñanza del Derecho se ha mantenido como práctica preparar el seminario como un momento de desarrollo de la exposición del estudiante, teniendo como premisa la importancia de su protagonismo en la concepción de la nueva universidad. Esta exposición va a demostrar el grado de asimilación e integración de los contenidos impartidos y de aquellos que el profesor orienta para su estudio individual. Las formas en que puede organizarse el aula para desarrollar este tipo de clase pueden variar. El trabajo en equipos es una de

⁸ Los medios son múltiples: comentarios de sentencias, presentación de instrumentos jurídicos (notariales, registrales, etc.), explicación de hechos verídicos que guarden relación con los contenidos explicados, presentación de expedientes, las lecturas de Derecho comparado, entre otros. Estos ayudan indiscutiblemente a obtener el interés y garantizar la motivación del estudiante, de la misma manera que les proporciona una vía de acercamiento a su perfil profesional, creando expectativas que luego suplirán en los ejercicios jurídicos pre-profesionales, donde se integra el componente laboral a su proceso de formación.

estas modalidades, que trata de potenciar además la unificación de criterios y el ejercicio de la expresión oral en la mayor cantidad de estudiantes dentro del colectivo. En muchas de las asignaturas contempladas en el plan de estudios de la carrera de Derecho la cantidad de horas dedicadas al seminario es relativamente menor en comparación con otros tipos de clase, lo que responde precisamente a su carácter integrador. Generalmente se realizan al culminar los temas planificados en los programas analíticos y también, en ocasiones, de manera especial al concluir la asignatura, lo que refuerza este enfoque integrador.

Una característica-propósito del seminario es la búsqueda de protagonismo del estudiante, que apropiándose de los métodos y herramientas facilitadas por el profesor, los revierte en un ejercicio de demostración de conocimientos, habilidades y exposición de contenidos con coherencia y profundidad. Constituye un momento esencial en la evaluación del grado de desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La clase práctica

El desarrollo de habilidades es el punto fundamental hacia el que se orienta la clase práctica en la enseñanza del Derecho. Varias son las asignaturas en las que se introduce este tipo de clase, que persigue, como bien se estipula en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior, que se “ejecuten, amplíen, profundicen, integren y generalicen métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas”.

Este hecho guarda especial trascendencia para la evaluación del aprendizaje, cuya tendencia, adelanto, es a la elaboración de ejercicios de comprobación con un elevado componente práctico, que puede traducirse en la confección de casos o supuestos de hecho en los exámenes, o el trabajo directo con algunos instrumentos jurídicos, expedientes, etc., ya sea para su creación, revisión o interpretación.

Algunas de las asignaturas con una base teórica van introduciendo ya ejercicios con estas características, lo que precisa la paulatina incorporación de este tipo de clase en la planificación docente de las mismas. La riqueza y variabilidad de las formas que adquiere la aplicación de la clase práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho no permite exponer en detalles esta modalidad en tan breve espacio. En la mayoría de las disciplinas, y especialmente en materias civiles, de asesoría y penales, se desarrollan clases prácticas, en las cuales además de las habilidades a demostrar, se evalúa la integración de contenidos -con un carácter interdisciplinario, incluso-, y se potencia el acercamiento al perfil profesional, una de las garantías en la formación del futuro jurista.

La clase mixta

Esta es una de las peculiaridades observadas en la organización del proceso docente-educativo en la carrera de Derecho. Si bien la Res. 210/07 no prevé este tipo de clase dentro de la tipología anteriormente expuesta, la práctica ha permitido mantenerla, aun en los actuales momentos de cambios en el Plan de Estudios. Esta disposición jurídica establece en su artículo 104, *in fine*, que “la introducción de nuevos tipos en una determinada forma organizativa es potestad

del decano de la facultad”, por lo que puede comprenderse la clase mixta dentro de estas excepciones incorporadas.

Según el criterio establecido entre los docentes, la clase mixta constituye una especie de extensión de la conferencia, que permite, acorde a los distintos niveles de integración del conocimiento, sistematizar punto a punto los contenidos impartidos en conferencia, colocándose en un término medio entre este tipo de clase y el seminario, cuyo carácter integrador se ha debatido. Esta modalidad introducida en la enseñanza del Derecho facilita un intercambio recíproco entre el profesor y el estudiante, presente, no obstante, en el resto de la tipología de clases, pero dimensionado en este caso particular por la posibilidad de intervención del profesor en la aclaración o culminación de contenidos que pudiesen haber quedado pendientes en la conferencia precedente.

Existe una opinión y una práctica muy válida de entender la clase mixta también como un espacio propicio para la invitación de algún especialista, que pudiese abordar algunos de los puntos temáticos planificados. No debe confundirse este hecho con la realización de conferencias especializadas. La presentación de un profesional y la manera en que por la calidad de su desempeño pueda explicar y servir de apoyo al ejercicio de la docencia, constituye un elemento que favorece no solo la comprensión de estos contenidos por parte del estudiante, sino además la identificación temprana con el ejercicio de la profesión.

Respecto al profesor es un medio útil para lograr demostrar la aplicación práctica de determinadas categorías teóricas. Por la forma en que se concibe en el desarrollo del proceso docente-educativo, la clase mixta tributa sustancialmente a la evaluación frecuente de los estudiantes y permite al profesor establecer criterios del desempeño parcial y sistemático de estos.

La clase encuentro

Una de las principales transformaciones por la atraviesa la educación superior cubana actual es la generalización de la semipresencialidad como modelo pedagógico⁹.

⁹ Para establecer oportunas distinciones entre los dos modelos pedagógicos para la formación del profesional regulados en la Res. 210/07 reproduzco fragmentos de esta disposición normativa, que contienen las generalidades de la presencialidad y la semipresencialidad: “La modalidad presencial es propia para estudiantes que no trabajan y que pueden dedicar todo su tiempo a los estudios. La matrícula en esta modalidad responde a un plan de ingreso aprobado por el gobierno, que da respuesta a las demandas de fuerza laboral calificada. (...)” (art. 17); “(...) se caracteriza por tener una carga docente semanal, que implica la concurrencia frecuente de los estudiantes en las actividades lectivas previstas bajo la dirección del profesor. Esto no impide que algunas disciplinas, asignaturas o actividades docentes se puedan desarrollar con características propias de la modalidad semipresencial. Esta modalidad se desarrolla, generalmente, en las sedes centrales y unidades docentes, aunque algunas actividades lectivas se pueden ofrecer en las sedes universitarias”. (art. 18); “La modalidad semipresencial se ofrece para la continuidad de estudios de todas las personas que tengan el nivel medio superior vencido, sin límites de edad o de otro tipo. Pueden o no tener un vínculo laboral estable” (art. 19); “(...) se caracteriza por una carga docente menor que en la modalidad presencial, por lo que se reduce la presencia de los estudiantes con sus profesores en las actividades lectivas previstas. Esta modalidad se desarrolla, generalmente, en las sedes universitarias, aunque algunas actividades previstas en el plan de estudio pueden ofrecerse en las sedes centrales u otras instalaciones habilitadas al efecto (...)” (art. 20).

En tal sentido, la *universalización de los conocimientos*, como proceso, ha conllevado a profundos cambios en las concepciones y prácticas asociadas a la enseñanza. Las formas organizativas del proceso docente-educativo, como resultado de esta revolución educacional, se adaptan a estas condiciones, exigiendo de profesores y estudiantes un esfuerzo adicional. Como el término lo expresa, *universalizar* la enseñanza universitaria, presupone extender los escenarios educativos, rebasando la actividad docente el tradicional espacio del aula universitaria en los cursos regulares diurnos, para insertarse en la comunidad, a partir de la movilización de importantes recursos humanos y materiales.

Como consecuencia, dentro de la tipología de clases, aparece la clase encuentro, como una modalidad capaz de garantizar la organización del proceso docente-educativo en estas nuevas circunstancias y proveer los medios y el tiempo necesarios para que el estudiante pueda resolver las tareas diversas y particulares que forman parte del modelo del profesional, haciéndose con ello efectivo el principio básico de *aprender a aprender*.

Para la enseñanza del Derecho en Cuba, la aplicación de este nuevo tipo de clase se encuentra respaldada en el potencial profesional dedicado al ejercicio en las diversas instituciones del sistema jurídico, si bien no en todos los territorios las proporciones resultan favorables. En esencia, el profesor que participa en este modelo pedagógico debe, a través de la clase encuentro, “desarrollar estrategias de enseñanza para que los alumnos puedan crear sus propias estrategias de aprendizaje”¹⁰, contribuyendo al desarrollo de la independencia cognoscitiva del estudiante.

Existen varios criterios respecto a los momentos o etapas en la organización y ejecución de este tipo de clase¹¹, pero en todo caso debe atenderse a la importancia de la orientación de los contenidos a estudiar, la evaluación y control de los trabajos independientes, la evacuación de dudas, el análisis colectivo y el señalamiento de nuevos ejercicios y actividades prácticas a realizar de manera independiente. La manera en que se organice este tipo de actividad docente debe responder a una perspectiva dinámica, participativa y negociadora, donde

¹⁰ NÚÑEZ SÁNCHEZ, A.; MARTÍNEZ PIÑA, R.; GONZÁLEZ ESCALONA, A. (colab.): Técnica y metodología de la clase encuentro, Material de apoyo a la docencia: Clase Metodológica Instructiva, 2006, p. 2.

¹¹ Los autores arriba citados distinguen tres tipos fundamentales de encuentros (a partir de la concepción de este como el conjunto de actividades docentes combinadas, armónica y creadoramente, que permiten un intercambio directo entre el estudiante y el profesor): el encuentro inicial, intermedio y final. El encuentro intermedio, que ocupa la mayor parte del tiempo asignado para la docencia se estructura en tres etapas, como sucede en la clase tradicional: *introducción* - organización del grupo y orientación de la técnica de estudio-; *desarrollo* -control y evaluación de trabajos independientes, orientación del objetivo, tratamiento de los contenidos, orientación de la guía de estudio y actividades de comprobación-; *conclusiones* -sumario de los contenidos tratados, valoración del desarrollo de la actividad, control del nivel de aprendizaje y orientación del trabajo independiente-. Los elementos que configuran particularmente la clase encuentro se advierten en los momentos fundamentales en que se desarrollan estos encuentros: el primero, relativo a la comprobación del estudio independiente y aclaración de dudas; el segundo, tratamiento de los nuevos contenidos, y el tercero, donde se orienta el trabajo independiente. Cada uno de estos momentos está constituido por otras etapas que tributan a la consecución de los objetivos propuestos en la clase encuentro, y el desarrollo armónico y coherente del resto de las categorías didácticas que intervienen en la organización y ejecución del proceso docente-educativo.

se ponga a prueba la capacidad organizadora y de dirección del profesor¹², junto con la autonomía y el papel protagónico del estudiante en el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas.

En la carrera de Derecho, la clase encuentro debe convertirse en un espacio útil para la discusión de las problemáticas jurídicas más cercanas al ejercicio de la profesión, por las mismas características del modelo semipresencial, en que el estudiante cuenta con un tiempo prudencial y desarrolla su actividad en el lugar idóneo para asistir a las instituciones jurídicas y resolver ejercicios vinculados con la práctica, para luego discutirlos en el momento señalado dentro de este tipo de clase. En este sentido existe una apreciable ventaja respecto a la presencialidad como modelo. No obstante, el desarrollo de la clase encuentro no es exclusivo de la semipresencialidad, en las sedes universitarias municipales, sino que puede aplicarse en determinadas circunstancias en las sedes centrales.

Evaluación del aprendizaje: carácter, funciones, formas y principales tendencias en la educación superior cubana actual. Sus manifestaciones en el proceso de enseñanza del Derecho.

Otra de las categorías de especial relevancia dentro de la didáctica es la *evaluación del aprendizaje*. Sin embargo, como señala el profesor Zilberstein Toruncha “se aprecian dificultades en la práctica docente, tanto en la concepción teórica acerca de la evaluación, como en la manera en que los docentes la aplican. En este sentido consideramos que en la Didáctica “uno de los aspectos menos desarrollados y por lo tanto sobre el cual aún no existen acuerdos definitivos, es precisamente la evaluación de la efectividad del proceso docente-educativo”¹³.

Parece existir consenso, no obstante, en la idea de que evaluar es estimar, apreciar, juzgar, determinar el valor de algo. Sobre esta base, apunta De Landaluce que la evaluación del aprendizaje “es un proceso continuo que se inicia desde el primer contacto profesor-alumno y culmina en un juicio de valor, que parte de los objetivos e intereses del educador. Para ello es necesario tomar datos a través de todo el proceso docente-educativo que brinda información con vistas a tomar decisiones y actuar en consecuencia, para que una vez bien conocido el resultado alcanzado, se sitúe dentro de una categoría de acuerdo a una escala de valor, por lo que se le otorga una calificación”¹⁴.

Esta definición, bastante generalizadora, obliga a distinguir algunas categorías con respecto a las cuales tradicionalmente se confundía a la evaluación. Entre ellas la *medición*, *comprobación* y el *control*¹⁵. Pero no significa que todas estas

¹² Sobre todo teniendo en cuenta que los nuevos docentes que participan en la ejecución de este tipo de clase son en su generalidad profesionales dedicados a la práctica, lo cual resulta muy positivo en la transmisión de las experiencias vinculadas al ejercicio jurídico y en la formación de valores del futuro jurista, pero que deben enfrentarse a una rigurosa preparación pedagógica, para conducir adecuadamente el proceso de enseñanza y cumplir con las metas asociadas al modelo semipresencial. En este aspecto es válido el apoyo y la progresiva incorporación de los profesores dedicados a tiempo completo a la docencia en las sedes centrales, a las tareas de las sedes universitarias municipales.

¹³ Zilberstein Toruncha, J.: “Control y evaluación. Diagnóstico pedagógico. Su importancia para la formación integral de los estudiantes”, en C. de A.: Preparación pedagógica integral para profesores universitarios, cit, pp. 111.

¹⁴ DE LANDALUCE GUTIÉRREZ, O.: op. cit, p. 53.

¹⁵ En el texto citado de LABARRERE REYES, G. y VALDIVIA PAIROL, G. se establecen a grande rasgos las diferencias conceptuales entre estos términos: la medición *proporciona datos en relación*

no estén presentes durante el proceso de evaluación del aprendizaje, puesto que este posee un carácter *sistémico*, lo que indica que junto a la finalidad que persigue, de conocer si se han cumplido los objetivos propuestos para alcanzar la instrucción-educación, se exprese la necesidad de mantener un control sistemático del desarrollo del proceso de aprendizaje, que ofrezca finalmente una medida para juzgar el nivel logrado, junto con el grado de transformación de la personalidad del estudiante, como componente educativo en la formación del profesional. De la misma manera esta evaluación, a la vez que posee un carácter cualitativo, también -y fue por mucho tiempo la práctica dominante- tiene una manifestación cuantitativa, que se relaciona con una categoría determinada, con una escala que proporciona el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos a partir del dominio de contenidos y el desarrollo de habilidades, denominada calificación.

Además de estos elementos teóricos generales, conviene recordar que se atribuye a la evaluación del aprendizaje un conjunto de funciones esenciales. Entre estas funciones se encuentran: la *instructiva* (las distintas actividades de evaluación constituyen experiencias valiosas de aprendizaje, en las que el estudiante infiere que es lo más importante y cómo demostrar los conocimientos, contribuyendo al perfeccionamiento de los conocimientos); *educativa* (expresa la relación estudiante-motivación hacia el estudio; permite trazar metas de estudio, corregir deficiencias y participar de forma más consciente en el proceso de enseñanza); *de diagnóstico* (permite detectar y analizar las causas que incidieron en las deficiencias detectadas en la evaluación); *de desarrollo* (la evaluación debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, fomentando en ellos un pensamiento creador e independiente); y *de control* (permite conocer la eficiencia del sistema de enseñanza y educación)¹⁶. Hoy prefiere hablarse de dos acciones fundamentales en la evaluación del aprendizaje: por un lado, la *acción instructiva*, que responde a la creación de hábitos de estudio y al incremento de la actividad cognoscitiva, y por otro, la *acción educativa*, relacionada con la formación de valores.

Para complementar, deben tenerse en cuenta un conjunto de tipologías relativas a la evaluación del aprendizaje. Para algunos autores puede dividirse en *evaluación de resultado* y *de proceso*, y *evaluación cuantitativa* y *cualitativa* (De Landaluze). En el primero de los criterios de clasificación de los tipos de evaluación, al hacer referencia a la *evaluación de resultado* se atiende a que es suficiente con la verificación final de estos resultados en correspondencia con el nivel de cumplimiento de los objetivos, mientras que una *evaluación del proceso* en sí, supone la verificación continua, que permite arribar a un juicio de valor.

En cuanto a la *evaluación cuantitativa* se hace referencia exclusivamente a un criterio de medida numérico -obtención de ciertas notas o calificaciones por el estudiante-, obviándose el propósito esencial de la evaluación del aprendizaje que es “analizar cualitativamente los cambios que se van efectuando en el estudiante, en relación con el aprendizaje académico y laboral, así como el nivel de desarrollo de la personalidad” en el tiempo en que este participa en el proceso

con una serie de planteamientos en un momento dado; la comprobación es el corte que en determinado momento se produce para conocer el estado del rendimiento de los estudiantes; el control se corresponde con la constante comprobación de lo planificado con su cumplimiento. La evaluación sería la interpretación de la medida que nos lleva a expresar un juicio de valor, op. cit. pp. 122-124.

¹⁶ Criterio expuesto por LABARRERE REYES y VALDIVIA PAIROL en la obra citada.

de aprendizaje, cuestión que determina el carácter cualitativo de la evaluación. Todas estas concepciones y prácticas resultan esenciales en la formación del futuro profesional del Derecho, de ahí que el componente cualitativo en la evaluación del aprendizaje cobre cada vez más importancia en el desarrollo del proceso docente-educativo en esta carrera universitaria.

En la determinación de otras clasificaciones de las formas que adquiere la evaluación del aprendizaje se siguen algunos principios básicos, entre ellos, la sistematización de la evaluación y su carácter objetivo, a los que puede añadirse su grado de complejidad. De ahí que las formas de la evaluación del aprendizaje se clasifiquen en: *frecuentes*, *parciales* y *finales*. Esta ha sido la orientación que ha seguido la Res. 210/07, que parte de definir la evaluación del aprendizaje como “un proceso consustancial al desarrollo del proceso docente educativo. Tiene como propósito comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes y programas de estudio de la educación superior, mediante la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando; así como, por la conducta que manifiestan en el proceso docente educativo. Constituye, a su vez, una vía para la retroalimentación y la regulación de dicho proceso”¹⁷. A tales efectos, se completa esta tipología con la evaluación de *culminación de estudios*, como se regula en el artículo 138 de la norma en cuestión¹⁸.

No sería posible realizar un examen exhaustivo de las principales manifestaciones de la evaluación del aprendizaje en la educación superior cubana¹⁹. Por ello, considero más provechoso analizar algunas de las tendencias fundamentales en las condiciones actuales, y cómo se incorporan estas a la práctica en la enseñanza del Derecho. Recordemos que el escenario creado se debate entre dos dimensiones: hacia adentro respecto a la modificación de los planes de estudios, y *ad extra*, en relación con el proceso de *universalización* de la educación superior.

Una de estas tendencias resulta del propio cambio operado en la concepción de la evaluación del aprendizaje, sometida a la práctica cotidiana de reducirla a una calificación, a un dato numérico, sin tener en cuenta el aspecto cualitativo y la importancia de observar el gradual desarrollo y transformación de la personalidad del estudiante, aspecto al cual se ha hecho referencia.

¹⁷ Cfr., art. 134.

¹⁸ “La evaluación del aprendizaje se estructura de forma frecuente, parcial, final y de culminación de los estudios, en correspondencia con el grado de sistematización de los objetivos a lograr por los estudiantes en cada momento del proceso. Estas formas de conjunto, caracterizan a la evaluación como un sistema” (art. 138).

¹⁹ Sobre estas manifestaciones puede revisarse el sustento normativo ofrecido en el capítulo IV de la Res. 210/07, “Evaluación del aprendizaje”. Es necesario dejar establecidos los principales tipos de evaluación dentro de las formas expuestas en esta Resolución. En cuanto a la *evaluación frecuente*, que se estima es la mayor significación dentro del desarrollo del proceso docente-educativo, los tipos más utilizados son: la observación del trabajo de los estudiantes, las preguntas orales y escritas, las discusiones grupales, entre otros. En la *evaluación parcial*, que tiene como propósito comprobar el logro de los objetivos particulares de uno o varios temas y de unidades didácticas, aparecen como tipos fundamentales la prueba parcial, el trabajo extraclase y el encuentro comprobatorio. La *evaluación final* puede realizarse a través del examen final, la defensa del trabajo de curso y la evaluación final de la práctica laboral, permitiendo comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos generales de una asignatura o disciplina. Por último, la *evaluación de la culminación de estudios*, donde se comprueban los objetivos generales del plan de estudio, tiene como tipos el examen estatal y la defensa del trabajo de diploma. Todas estas modalidades garantizan el carácter sistémico de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria en Cuba.

En la enseñanza del Derecho constituye una premisa la formación de valores y el diseño de la evaluación, en todas sus manifestaciones y momentos, con una inclinación hacia la comprobación del grado de cumplimiento de objetivos donde previamente se han incorporado los elementos que favorecen la profundización de hábitos y estilos de conducta afines con el perfil profesional del jurista. No en vano se habla de un *modelo del profesional* paradigmático, necesario y posible. Esta idea se corresponde perfectamente con lo que se ha denominado, dentro de este cuadro de tendencias en la evaluación del aprendizaje en la educación superior en Cuba, como *sustitución del enfoque acumulativo-cuantitativo por el cualitativo- integrador centrado en el desempeño del estudiante*. De ahí que también, a tono con los nuevos principios y estrategias educativas, se deposite en el estudiante una buena parte de la responsabilidad en el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, quien tiene que hacer efectivos, una vez que se creen las condiciones propicias, su independencia cognoscitiva, su autonomía y la capacidad para *aprender a aprender*.

Estos aspectos se extienden a los escenarios donde se desarrolla la *universalización* de la educación superior, por lo que se multiplican los retos y los esfuerzos por alcanzar las metas propuestas.

La importancia que se atribuye a la evaluación frecuente es otra de las manifestaciones de los cambios en la concepción y práctica de la evaluación del aprendizaje. Esto también responde a la necesidad de sistematicidad de la evaluación.

En la propia Res. 210/07 se deja explicitado el carácter fundamental de la evaluación frecuente para ambos modelos pedagógicos²⁰, aunque la práctica ha demostrado que debe profundizarse aún para alcanzar su plena realización en el modelo semipresencial. El trabajo de los colectivos docentes en la carrera de Derecho se orienta hacia esta perspectiva, no resultando casual que en muchas asignaturas -sobre todo aquellas que no poseen un acto de examen final- la evaluación del desempeño académico del estudiante se determine a partir de su participación activa durante el desarrollo del proceso docente-educativo, cuestión que entre otros aspectos puede verificarse a través de sus evaluaciones frecuentes.

Las formas que esta adquiere son varias y parten desde las preguntas orales en los distintos tipos de clases, las exposiciones, entrega de trabajos independientes, comprobación a través de preguntas escritas, participación en discusiones generadas en la explicación de los contenidos, o mediante el uso de las plataformas informáticas, donde se crean foros de debate o se indica la solución de determinadas actividades teórico-prácticas.

Otra de las tendencias que se manifiestan en el sistema de evaluación está relacionada con la eliminación de la costumbre de evaluar exclusivamente el contenido que se imparte directamente por el profesor. Al estudiante debe asignarse un grupo de responsabilidades que pongan a prueba sus capacidades y propendan al desarrollo de actividades autodidácticamente. En ocasiones se advierten algunas dificultades en el orden del aseguramiento bibliográfico, sobre todo en el modelo semipresencial, pero esto no puede impedir que se fomente por esta vía la independencia cognoscitiva, y sobre todo la creación de habilidades para la búsqueda, la investigación y la consulta de nuevos materiales que permitan su enriquecimiento cultural, integral.

²⁰ “La evaluación frecuente, al apoyarse en el desempeño del estudiante durante la actividad docente, resulta la de mayor significación en el proceso de aprendizaje (...)” (art. 140).

Con esta proyección se trabaja la enseñanza del Derecho en nuestras universidades. No basta con el criterio del profesor, ni con la literatura en un momento considerada como básica. Resulta imprescindible la búsqueda constante en la bibliografía complementaria, y de manera muy peculiar, en la experiencia profesional de los operadores jurídicos, así como en los instrumentos empleados en la práctica. Cada asignatura satisface sus intereses y objetivos en la formación de valores y habilidades siguiendo estas premisas.

La eliminación de los ejercicios evaluativos reproductivos desligados de los modos de actuación del profesional, constituye una de las principales tendencias, cuya complejidad y la multiplicidad de expresiones nos obliga solamente a hacer someras observaciones. En lugar de exámenes repetitivos y memorísticos ganan espacio aquellos verdaderamente integradores, realizados sobre la base de la interpretación y de la aplicación de cuestionarios cuya solución dependa de un proceso previo de aprehensión de conocimientos y desarrollo de habilidades, fruto del interés y disciplina con que el estudiante haya enfrentado el proceso de aprendizaje.

Los exámenes que integren no solo los contenidos de la asignatura, sino que posean incluso un carácter intradisciplinario o interdisciplinario, constituyen manifestaciones de esta transformación en la evaluación, particularmente en la enseñanza del Derecho.

En la culminación de estudios este nivel se eleva a un examen integrador, por perfiles, que responda al cumplimiento de los objetivos establecidos en los planes de estudio, configuradores del modelo del profesional, y se complementa con la elaboración de trabajos de diploma, que permiten desarrollar habilidades científico-investigativas.

Este enfoque en la elaboración y aplicación de exámenes requiere no solo la preparación de los estudiantes, sino del profesor también, tarea sumamente compleja teniendo en cuenta la diversidad de criterios y prácticas docentes. En la modalidad semipresencial, lograr preparar al estudiante con estas perspectivas es una misión complicada, que exige esfuerzos múltiples. De la misma manera debe imponerse como estilo la elaboración de exámenes no tradicionales, donde se combinen ejercicios orales y escritos, teóricos y prácticos. Puede además realizarse un examen compartido, entre dos o más asignaturas, afines según los objetivos de sus programas analíticos y su ubicación en las disciplinas correspondientes.

Estas experiencias se han aplicado en la carrera de Derecho y han arrojado resultados satisfactorios. Aunque prevalecen algunos mitos sobre la eficacia de este tipo de examen, en algún sector de la docencia en las ciencias jurídicas se ha defendido la realización de pruebas *a libro abierto*, que permitan evaluar el grado de integración de conocimientos en los estudiantes, sobre la base de un estudio previo y sistemático, serio y dedicado, que comprenda además la atención a los momentos de reflexión y discusión en clase, de fenómenos cuya explicación no resulta suficiente de la lectura de un manual u otra bibliografía básica.

En la educación superior en general, otro grupo defiende la progresiva eliminación de los exámenes finales, o su sustitución por ejercicios integradores en años superiores de las carreras, vinculándose de ser posible con la práctica pre-profesional. En otra variante estos exámenes pudiesen ceder espacio a trabajos de investigación, donde se evalúen el grado de independencia y el desarrollo de habilidades investigativas, bajo la conducción de un tutor y

sometidos al análisis de un tribunal competente. Sobre este particular existen criterios contrapuestos. Lo cierto es que en todo caso, la significación de las evaluaciones frecuentes no debería verse disminuida por una calificación correspondiente a un acto de examen final, hecho que se produce en la práctica con relativa frecuencia.

La evaluación del vínculo laboral o práctica pre-profesional adquiere para la formación de un jurista una gran importancia. De tal forma, las calificaciones obtenidas en el desempeño de estas actividades influyen en el criterio de integralidad del estudiante. En algunas universidades se aplican novedosa y satisfactoriamente programas de desarrollo de los ejercicios jurídicos, que implican la ejecución de *juegos de roles*, la rotación por las distintas instituciones del sistema de justicia o la vinculación con entidades del sector empresarial. No obstante, el diseño de estos ejercicios y su evaluación sufren cambios con la aplicación del nuevo Plan de Estudios.

A grandes rasgos resultan estas algunas de las principales tendencias en la concepción del sistema de evaluación. Para la enseñanza del Derecho quedan importantes desafíos en su aplicación consecuente y en la incorporación de todos a los requerimientos de la educación superior en la actualidad. El esfuerzo de los colectivos docentes debe dirigirse a la asimilación de la concepción de la *validez funcional* de la evaluación del aprendizaje, sobre la base de la correspondencia entre los conocimientos adquiridos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores.

Consideraciones finales

La enseñanza del Derecho en Cuba se sitúa dentro del escenario de las profundas transformaciones que se producen en la educación superior. Por una parte precisa de la adecuación de las formas organizativas del proceso docente-educativo y de los estilos de trabajo frente a los cambios en los planes de estudio, cuyo resultado tiende a la formación de un profesional con un mayor grado de independencia, capaz de asimilar los progresivos cambios en sus hábitos de estudio y en el desarrollo integral de su personalidad, mientras que paralelamente exige renovados esfuerzos para asumir el reto de la *universalización de los conocimientos*, llevando la Universidad a la comunidad. En el éxito de estas tareas juega un papel esencial la aplicación consecuente, creadora y flexible de las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje y su adecuación a las condiciones presentes en los modelos pedagógicos fundamentales donde se forma el profesional: la presencialidad y la semipresencialidad.

Dentro del conjunto de categorías relevantes, desde el punto de vista didáctico, la clase y su tipología contribuyen en buena medida a la consecución de estos nuevos objetivos en la instrucción-educación. Las transformaciones en la concepción de la conferencia, como un espacio de orientación y discusión, la profundización en la importancia del seminario en la integración y exposición de los contenidos, permitiendo la valoración del nivel de aprehensión de estos conocimientos, la configuración de la clase mixta como modalidad peculiar en la enseñanza del Derecho, favoreciendo la evaluación sistemática, la participación de especialistas y la aclaración y conclusión de contenidos fundamentales para lograr los objetivos propuestos en cada asignatura y el papel de las clases prácticas en el acercamiento cada vez mayor y más efectivo a los roles del futuro

jurista, a través del desarrollo de habilidades en la solución de problemas íntimamente vinculados al ejercicio profesional, son elementos de especial significación en el marco de esta revolución educacional.

La clase encuentro y los retos que en su organización y ejecución se presentan, constituyen factores esenciales, a los cuales la comunidad académica y los profesionales del Derecho han de tributar, ofreciendo lo mejor de su capacidad de organización y de la creatividad y compromiso ante el nuevo modelo pedagógico donde se inserta con mayor fuerza, es decir, la semipresencialidad. Lograr una clase encuentro que haga posible el cumplimiento del principio de independencia cognoscitiva del estudiante y las estrategias para *aprender a aprender*, a partir de la implementación de métodos y estilos pedagógicos que posibiliten una adecuada enseñanza, creando un escenario de armonía, coherencia y debate, mezclando en este la experiencia profesional del jurista y su preparación metodológica cada vez más rigurosa, es una de las metas fundamentales para la enseñanza del Derecho en Cuba.

Todos estos elementos organizativos deben conjugarse con el diseño apropiado del sistema de evaluación, donde se introduzcan progresivamente los cambios operados en su concepción, que han de tener como razón de ser la intención de formar un profesional integral, despojando los tradicionalismos y convenciones, que por mucho tiempo han acompañado a una evaluación del aprendizaje encerrada en esquemas, reducida a su expresión de medición de conocimientos y ajena a la perspectiva cualitativa. Debe incorporarse ahora la valoración de los cambios producidos en los hábitos frente al estudio y la conducta del estudiante ante la vida, y especialmente, la formación de valores, que en el futuro jurista posee una trascendencia capital.

Tienen, en este sentido, que observarse las principales tendencias en medio de estas transformaciones en la enseñanza universitaria, adaptando los estilos de trabajo para la incorporación de aquellas que resulten válidas y que conlleven indubitadamente a la realización plena de los propósitos más elevados del proceso docente-educativo. En el caso particular de la enseñanza del Derecho se impone la búsqueda de una evaluación integral, que conjugue la comprobación y control del nivel alcanzado respecto a los conocimientos adquiridos, con el desarrollo de habilidades típicas del modelo del profesional y la necesaria formación de valores, garantías del éxito en las nuevas y cambiantes condiciones de la educación superior cubana.

Estas categorías analizadas, dentro del complejo universo de la enseñanza universitaria, representan algunos ejemplos del proceso de transformación al que tantas veces se ha hecho referencia. Su análisis, sobre todo desde la perspectiva del desarrollo del Derecho en Cuba, ha de convertirse en un instrumento para el perfeccionamiento de la docencia y su adecuación a las exigencias actuales. Sirvan estos comentarios, no obstante su brevedad y sencillez, para reconocer la importancia de su tratamiento en el firme propósito de formar y poner a disposición de la sociedad, un profesional cada vez más capaz y comprometido.

Bibliografía

Citada: DE LANDALUCE GUTIÉRREZ, O.: Pedagogía, Editorial Ciencias Médicas, La Habana, 2006; LABARRERE REYES, G. y VALDIVIA PAIROL, G.: Pedagogía, Segunda Reimpresión, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001; C. de A.: Preparación pedagógica integral para profesores universitarios, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003; NUÑEZ SÁNCHEZ, A.; MARTÍNEZ PIÑA, R.; GONZÁLEZ ESCALONA, A. (colab.): Técnica y metodología de la clase encuentro, Material de apoyo a la docencia: Clase Metodológica Instructiva, 2006.

Complementaria: BLANCO CARRIÓN, O. et al: “La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario”, V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”, Universidad de Córdoba, España, ISBN: 84-690-2369-1; C. de A.: La nueva Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento, Editorial Félix Varela, La Habana, 2006; C. de A.: Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, 2001; GONZÁLEZ HALCONES, M. A. y PÉREZ GONZÁLEZ, N.: “La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos”, en Docencia e Investigación, año XXIX, 2da Época, número 14, enero/diciembre, 2004; GÓNZALEZ PÉREZ, M.: “La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica”, en Revista Cubana de Educación Superior, No. 20, 2000, pp. 47-67; RIZO MORENO, H. E: “La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos”, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, No. 2, 2004, pp. 19-29; WITKER, J.: Técnicas de la Enseñanza del Derecho, 4ta. Edición, IIJ-UNAM, Editorial Pac S. A de C. V, México; ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. y SILVESTRE ORAMAS, M.: ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?, Ediciones CEIDE, México, 2000.