

ÍNDICE

Prólogo

I. ASPECTOS GENERALES

1. Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple
2. Taller de análisis del sistema de evaluación de alumnos de Derecho a través de pruebas tipo test

II. APLICACIONES ESPECÍFICAS

1. La experiencia del test en Derecho Constitucional
2. La experiencia del test en Derecho Eclesiástico
3. La experiencia del test en Derecho Procesal
4. La experiencia del test en el máster de Asesoría Jurídica de la Empresa
5. Examen de la Abogacía, ¿la idoneidad de las pruebas tipo test también aquí?

La evaluación es uno de los aspectos más difíciles para cualquier docente. Entre las formas de evaluar más versátiles se cuentan las pruebas objetivas de opción múltiple, más conocidas como exámenes tipo test, que permiten evaluar a un gran número de estudiantes y entregarles sus calificaciones de forma rápida, facilitando la evaluación formativa. En este libro encontrará la experiencia con este instrumento de profesores de distintas asignaturas de Derecho de la Universidad de Huelva.



¿AQUÍ TAMBIÉN EL TEST?

¿AQUÍ TAMBIÉN EL TEST?

EL USO DE PRUEBAS OBJETIVAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN HUELVA

Jesús Bogarín Díaz
(coordinador)

¿AQUÍ TAMBIÉN EL TEST?

El presente libro ha sido financiado por la Universidad de Huelva, XVI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente.

Diseño de la cubierta: Miguel Ángel Ruiz Albert.
Imagen de la cubierta: <http://CLS Design/Shutterstock.com>

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación, total o parcial, de esta obra sin contar con autorización escrita de los autores. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

© Copyright 2014. Autores.

ISBN: 978-84-943506-2-7
Depósito legal: H 279-2014

Editorial Consulcom. Servicio Integral de Digitalización. Avenida de las Magnolias, 27.
21110 Aljaraque (Huelva).

Printed in Spain – Impreso en España

JESÚS BOGARÍN DÍAZ (coordinador),

¿AQUÍ TAMBIÉN EL TEST?

EL USO DE PRUEBAS OBJETIVAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE
EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN HUELVA

Huelva 2014

ÍNDICE

María del Carmen Núñez Lozano, Prólogo	9
I. ASPECTOS GENERALES	11
Ángel Boza Carreño, Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiples	13
Jesús Bogarín Díaz, Taller de análisis dle sistema de evaluación de alumnos de Derecho a través de pruebas tipo test	37
II. APLICACIONES ESPECÍFICAS	71
Fernando Pérez Domínguez & María de las Nieves Saldaña Díaz, La experiencia del test en Derecho Constitucional	73
Aurora María López Medina, La experiencia del test en Derecho Eclesiástico	123
Miguel Ángel Ruiz Albert, La experiencia del test en Derecho Procesal ..	133
Hilda Aguilar Grieder, La experiencia del test en el máster de Asesoría Jurídica de la Empresa	153
Elena López Barba, Examen de la Abogacía, ¿la idoneidad de las pruebas tipo test también aquí?	169

PRÓLOGO

María del Carmen Núñez Lozano

Catedrática de Derecho Administrativo

Sí, sin duda: aquí también el test.

Con la anterior afirmación, deliberadamente rotunda, tomo posición con mis colegas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva, cuyo libro tengo el honor de prologar, acerca de la evaluación a través del test, que en modo alguno constituye una tipo de prueba novedosa en las Facultades de Derecho. Y es que, sin ser el instrumento de evaluación por excelencia de los estudios de Derecho, no cabe duda de que supone una herramienta muy eficaz que completa el proceso de evaluación integral del alumnado, revelando su mayor utilidad en lo que al contraste de conocimientos se refiere. Valga lo dicho y la declaración que inicia este prólogo para excusar un mayor razonamiento que, en cualquier caso, no dejaría de ser un entretenimiento antes de dar paso a la lectura de una obra escrita con más autorizadas palabras.

El libro muestra una parte de los resultados de los trabajos llevados a cabo en el seno del grupo de profesores que, bajo la dirección del Prof. Dr. Jesús Bogarín Díaz, concurren a la XVI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva (bienio 2011/2013) con el Proyecto titulado “Taller de análisis del sistema de evaluación de alumnos de derecho a través de pruebas tipo test”. Recopila así un conjunto de estudios aplicados a diferentes disciplinas jurídicas que vienen precedidos de dos capítulos de contenido general.

El primero de ellos, referido a la evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple, ha sido escrito por el Prof. Dr. Ángel Boza Carreño, único profesor que no forma parte del claustro docente de la Facultad de Derecho ni del equipo organizado que ha realizado el proyecto de innovación docente. Es su condición de experto y maestro en las Ciencias de la Educación la que justifica esta cooperación interdisciplinar,

necesariamente fructífera en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje en nuestra Universidad.

El segundo capítulo toma rúbrica del propio Proyecto de Innovación Docente y es su autor el responsable del Proyecto. Con el mismo, Jesús Bogarín Díaz (Derecho Eclesiástico) no solo levanta acta de las tareas realizadas en la ejecución del Proyecto sino que, además, ofrece un marco teórico-práctico de valor esencial para la comprensión del test como instrumento de evaluación.

Los trabajos de los Profs. Dres. Fernando Pérez Domínguez (Derecho Constitucional), María Nieves Saldaña Díaz (Derecho Constitucional), Aurora María López Medina (Derecho Eclesiástico), Miguel Angel Ruiz Albert (Derecho Procesal), Hilda Aguilar Grieder (Derecho Internacional Privado) y Elena Lopez Barba (Derecho Civil) completan la obra. En las tres primeras aportaciones se condensan las diversas experiencias de utilización del test en diferentes disciplinas, mientras que en las dos últimas el análisis se realiza en función de dos diferentes niveles de enseñanza, pues las profesoras Aguilar Grieder y López Barba centran sus estudios, respectivamente, en la peculiaridades de la evaluación en los estudios de Máster y en el examen de acceso a la Abogacía. Todos ellos son estudios muy valiosos que, desde luego, exceden del limitado ámbito docente que cada profesor cultiva.

La anterior observación me permite enlazar con una apreciación que, estoy segura, compartirá el lector: este libro encierra un valor añadido por su condición de testimonio vivo de reflexiones e inquietudes que son comúnmente compartidas y que en esta obra encuentran respuesta. Es así como, de la mano de estos colegas y de su alto compromiso con las labores docentes, que incluye la muy importante de la evaluación, se muestra todo un proceso de diseño del test con fundamento científico.

Concluyo ya: la Universidad de Huelva está de enhorabuena con esta nueva publicación, con la que los autores ejercen otra suerte de magisterio, diferente del quehacer ordinario en la disciplina de cada uno de ellos y, por ende, se rinde cuentas de los fondos públicos puestos a disposición para la realización de una actividad de singular interés.

Huelva, diciembre de 2014

EL TEST?

ASPECTOS GENERALES

¿AQUÍ TAMBIÉN

EVALUACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE PRUEBAS OBJETIVAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE

Ángel Boza Carreño

Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

1.- Evaluación educativa y evaluación de los aprendizajes.

La evaluación forma parte de cualquier proceso sistemático. La educación institucionalizada lo es y por tanto participa de ella. Evaluar como estrategia para repensar la educación, sus procesos y sus impactos. Evaluar en educación es mucho más que evaluar los aprendizajes de los alumnos. La cultura de la evaluación, ahora pervertida por la mal llamada calidad, impregna toda la actividad humana. Cualquier ser humano, en cualquier situación cotidiana, observa, considera y valora lo que hace y lo que ocurre a su alrededor. Después toma decisiones sobre ello: memoriza, categoriza, elige, descarta, actúa... Eso es evaluar.

Pero además los profesores, en cuanto actores estelares de la educación institucional, tenemos el encargo administrativo de evaluar a nuestros alumnos. Encargo que, al menos en la educación universitaria, tiene un reconocimiento escaso, exige mucha dedicación y conlleva ciertos problemas éticos. Siempre es para mí un dilema la posibilidad de evaluar de manera injusta a un alumno. Además la evaluación impregna y corrompe todos los procesos educativos. De modo que lo que exijamos y cómo lo valoremos se va a convertir en el eje de acción del alumno. No podemos extrañarnos de determinados intereses de los alumnos si coinciden con los que después nosotros mismos exigimos.

1.1.- Evaluación educativa.

La RAE define evaluación como “acción y efecto de evaluar” y como sinónimo de “examen escolar”. La primera acepción es una tautología y no aporta nada, salvo la necesidad de acudir al término “evaluar”. La segunda nos da una idea de la visión reduccionista y arcaica de la evaluación educativa identificándola con los exámenes escolares. En cambio el término

“evaluar” ya nos acerca más al concepto de valor, de medición o estimación, e incluso aplicado a la educación, lo objetiva en valorar conocimientos, aptitudes y rendimiento. Ésta última ya se aproxima más al concepto actual de evaluación educativa, aunque no lo abarque en su totalidad.

A lo largo de la historia de la educación se han sucedido diferentes conceptos de evaluación. Si a principios del s. XX se entendió la evaluación como medida de las diferencias entre las personas basada en la aplicación de test (Skinner, Watson), en las décadas 30-40 la evaluación se consideraba ya como el procedimiento que permitía comprobar el grado de consecución de objetivos (Tyler). Más tarde en los años 60-70 pasó a ser objeto de la evaluación la educación en su totalidad. No puede evaluarse sólo el rendimiento de los alumnos sino todo el sistema: profesor, programa, recursos, actividades, organización, métodos... La evaluación sería un proceso de recopilación y uso de información para la toma de decisiones (Cronbach), se impone la evaluación basada en criterio, la evaluación de las actitudes y empieza la diferenciación entre evaluación sumativa y formativa (Scriven). También es el momento del desarrollo de las taxonomías de Bloom o Gagné, los objetivos operativos y la evaluación normativa. A partir de los años 70 proliferan los modelos evaluativos asociados a los dos grandes paradigmas de investigación: en evaluación cuantitativa podemos englobar los modelos de análisis de sistemas (Rossi, Freeman y Wright, 1979), la evaluación por objetivos de comportamiento (Popham, 1975), evaluación para la toma de decisiones (Stuffelbeam, 1971) y evaluación sin referencia a objetivos (Scriven, 1967); por otro lado en evaluación cualitativa podemos citar los modelos de evaluación crítica artística (Eisner, 1971), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1972), evaluación respondiente (Stake, 1975) y evaluación democrática (Elliot, 1981; Stenhouse, 1981). Estos modelos pueden consultarse en Gimeno y Pérez Gómez (1989). Finalmente en los 90 se promovió la evaluación globalizada, formativa e integradora (LOGSE, 1990) mientras que algo después se impuso la evaluación diferenciadora (LOCE, 2002). Ello nos lleva a la consideración de que no hay una evaluación única sino evaluaciones educativas que se desarrollan bajo diferentes modelos, persiguen diferentes fines y se insertan en conceptos de la educación, de la persona y de la sociedad diferentes. Una revisión de diferentes conceptualizaciones puede consultarse en Castillo (2003).

No obstante nos atrevemos a apostar por un concepto de evaluación educativa basada en los siguientes elementos:

-*Proceso*: la evaluación no es un hecho aislado de los procesos educativos ni puede circunscribirse a un momento. La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe estar integrada en éstos y ser también una experiencia de aprendizaje. Cualquier propuesta didáctica que conlleve actividad por parte de los alumnos puede evaluarse.

-*Información*: la evaluación supone la recogida de información. Sin información no hay evaluación. Pueden utilizarse para la evaluación todos los instrumentos y estrategias de recogida de datos. Eso acerca mucho la evaluación a la investigación y de esta debería también tomar el carácter de sistematicidad, rigor, método, fiabilidad, validez, triangulación...

-*Juicio de valor*: la información recogida debe permitir emitir un juicio de valor, una valoración. En realidad es en sentido estricto lo único que es evaluación. El resto son elementos necesarios pero no sustancia de la evaluación. Otra cuestión es si ese juicio de valor debe ser objetivo o hay también espacio a la subjetividad, sobre todo teniendo en cuenta la incapacidad innata del ser humano para la objetividad. Desde que es tamizado por nuestra percepción y procesado por nuestro cerebro, cualquier dato, que no deja de ser una reducción de la realidad, queda impregnado de subjetividad por muy empírico-cuantitativo que pretendamos que sea.

-*Toma de decisiones*: un valor declarado o tasado no es más que una etiqueta referencial. Su verdadero valor viene dado por el mercado o el aprecio social. ¿Qué supone? Si supone promoción académica, derecho a un título, habilitación para el ejercicio profesional, acceso al mercado de trabajo... tiene un valor objetivo. ¡Qué poco es una calificación comparada con eso y qué importancia damos a esta en los procesos de evaluación! Pero puede haber otra toma de decisiones: la vinculada a la mejora de las competencias de los alumnos, a la orientación del alumno en sus fortalezas y debilidades, a la propia mejora docente y a los cambios didácticos, de programa y organización, a la propia satisfacción docente y de los alumnos.

1.1.1 Objeto: ¿Qué evaluar?

Evidentemente se pueden evaluar todos los elementos inherentes a los procesos educativos. En ese sentido podemos evaluar la política educativa a través de sus leyes y desarrollos normativos, los modelos educativos propiciados, los planes de estudio y diseños curriculares de estado, los planes y proyectos de centro, la programaciones de aula y programas de asignatura, los procesos didácticos propiciados, los entornos de aprendizaje diseñados, los sistemas de orientación y tutoría ofrecidos, los recursos utilizados y, por

supuesto en relación a los alumnos, las capacidades y competencias operativas entrenadas, los conocimientos adquiridos e integrados y las actitudes desarrolladas.

1.1.2 Referente: ¿Evaluación normativa o criterial?

No se puede evaluar sin referente: evaluar es comparar. Tradicionalmente se diferencia entre *evaluación normativa* y evaluación criterial. En la primera el referente de comparación es el nivel medio de un grupo normativo determinado (la propia clase o el grupo de edad, si utilizamos baremos): se compara a cada alumno con el resto de su clase y se determina su posición respecto del grupo, por lo que situado en un grupo u otro su calificación puede ser diferente. La norma es subjetiva y variable, pero de forma inconsciente es la que habitualmente realizan los profesores. En la *evaluación criterial* el referente es un criterio establecido previamente. Requiere un establecimiento de objetivos y aprendizajes a desarrollar, así como de los criterios de evaluación. Permite realmente evaluar el dominio alcanzado por cada alumno, independientemente del dominio de grupo-clase, dominio que debe estar bien definido en términos de coherencia de objetivos-contenidos-ítems.

1.1.3 Estrategias: ¿Cómo evaluar?

Como estrategia de evaluación se puede utilizar cualquier técnica o instrumento de recogida de datos: observación, pruebas diversas, encuestas, entrevistas, trabajos, documentos, carpetas de trabajo, exámenes... Pero también se pueden utilizar todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas como elementos de evaluación, siempre que respondan a criterios de sistematicidad, objetividad y evidencia: participación en debates y foros, realización de proyectos de trabajo e investigación, diseño de instrumentos y programas, realización de pósters, videos y páginas webs, diseño y mantenimiento de blogs educativos...

1.1.4 Tiempo y función: ¿Cuándo y para qué evaluar?

Hay tres momentos básicos de realización de la evaluación: inicial, procesual y final. La *evaluación inicial* se realiza antes o al comienzo del curso o programa educativo. Tiene un carácter de evaluación previa o diagnóstico y como objeto evaluar las necesidades del grupo para ajustar el programa y el método al contexto y a los sujetos a los que va dirigido. La *evaluación procesual* se realiza durante el desarrollo del proceso educativo, es continua y sistemática, a veces también anecdótica, tiene un carácter fundamentalmente orientador, formativo y motivador, y como objeto evaluar el proceso en

desarrollo. La *evaluación final* se realiza después de finalizar un programa o curso, tiene un carácter fundamentalmente sumativo, de verificación de consecución de objetivos, acreditativo, de ratificación de la superación de criterios, y sancionador, de promoción y superación de niveles educativos formales-administrativos. Su objeto son los resultados obtenidos. Demasiadas veces hemos centrado la evaluación educativa solo en la evaluación final.

<i>Momento</i>	<i>Función</i>	<i>Objeto</i>	<i>Instrumentos</i>
Antes, Inicial	Diagnóstica Pronóstica	Necesidades Nivel de partida	Documento de tránsito, Cuestionario, Examen inicial, Tareas de aula
Durante, Procesual	Orientadora Formativa	Proceso	Proyectos, Tutoría, Foros, Tareas de aula, Fotos/videos, Informes de progreso
Después, Final	Sumativa Acreditativa	Resultados	Examen final, Informe final, Carpeta de trabajo, Poster, Comunicación, Artículo, Programa, producto u objeto diseñado o construido

1.1.5 Actores: ¿Quién evalúa?

Evaluar, especialmente la evaluación final-sumativa, es una tarea ingrata. Para mí es quizá la tarea docente menos gratificante. Pero es necesaria y es útil especialmente para el alumno si quiere saber cómo hacerlo mejor o cómo superar una asignatura o trabajo. Tradicionalmente estamos acostumbrados a que el evaluador sea solo el profesor, pero los alumnos también pueden evaluar, especialmente en los niveles universitarios. Puede ser interesante traspasar parte de la responsabilidad y dificultades a los alumnos mediante procesos de evaluación compartida, cooperativa y distribuida. Cada alumno puede evaluar a todos los demás, hacer una media, y en todo caso el profesor puede reservarse el derecho de corregir esa evaluación entre un 10 y un 30% al alza o a la baja para forzar una evaluación justa por parte de los alumnos. Por supuesto también hay que

disponer de o elaborar un documento de variables y criterios de evaluación tipo rúbrica o similar.

1.1.6 Alcance: Investigación evaluativa e Investigación-Acción

Actualmente la evaluación educativa supera el papel subsidiario sancionador en el entorno de los procesos de enseñanza-aprendizaje y alcanza niveles mucho más sistémicos que la hacen participar e incluso ser núcleo de diversas modalidades de investigación educativa. La irrupción en nuestro entorno de los modelos de calidad han propiciado estos procesos. Nos referimos a la cultura de la evaluación y mejora de nuestros programas y prácticas educativas. No se entiende la cultura de la calidad y de la mejora sin evaluación de los programas educativos y sin procesos reflexivos sobre la práctica docente. La *investigación evaluativa y evaluación de programas* es ya un método de investigación consolidado que permite recoger información, valorarla y tomar decisiones en política y gestión educativa, así como en la práctica docente más cercana al aula. Por otro lado los procesos evaluativos ligados al concepto de profesionales reflexivos y buenas prácticas docentes tienen en la *investigación-acción* y todas sus variantes de investigación cooperativa y colaborativa un buen método de investigación con ya larga tradición en educación.

1.1.8. Lo que no es evaluación

- Evaluar solo resultados.
- Evaluar sin instrumentos y estrategias adecuados.
- Evaluar solo conocimientos.
- Evaluar solo lo negativo.
- Evaluar de forma puntual y aspectos anecdóticos.
- Evaluación no es igual a medición ni a calificación, aunque los engloba.

1.2.- Profesores, alumnos y evaluación de los aprendizajes.

En educación no podemos desligar la evaluación de los aprendizajes del resto de procesos educativos. Demasiadas veces compartimentamos los diferentes momentos educativos. La evaluación del aprendizaje no puede desligarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No podemos enseñar de una manera, querer desarrollar ciertas competencias, promover unas determinadas actividades de aula y evaluar de manera opuesta a ello. Cada

vez los procesos de evaluación deben estar insertos en la propia dinámica general de enseñanza-aprendizaje diferenciándose menos de esta. Evaluar no es algo ajeno y separado del enseñar.

Estas consideraciones tienen mucho que ver con el modelo de alumno y de docente en el que nos situemos. ¿Qué profesores queremos ser? ¿Qué alumnos queremos tener?

¿Queremos ser un profesor que planifique desde la teoría curricular y desarrolle su materia en conocimientos, procedimientos y actitudes, que trabaje combinando sesiones teóricas con aplicaciones prácticas, que promueva desarrollos teóricos evaluados mediante exámenes escritos, que utilice solo fuentes escritas o preferimos ser un profesor universitario que trabaje desde una perspectiva interdisciplinar, que planifique su acción docente desde la óptica de la facilitación de los aprendizajes del alumno, que organice experiencias activas de aprendizaje desde las competencias para la acción, que utilice una metodología de trabajo por proyectos de investigación reales, que desarrolle una pedagogía interactiva, que requiera participación, experimentación y coautoría por parte de los alumnos, que sus materiales didácticos sean variados y respondan a un modelo de multialfabetización didáctica, que textos, hipertextos, imágenes, sonidos, audiovisuales... formen parte de su docencia habitual?

¿Queremos tener unos alumnos que adopten fundamentalmente el rol de expectadores, que en el mejor de los casos observen, reflexionen y comenten, que asistan a clase, participen y debatan sin documentarse previamente, que sean procesadores de apuntes, libros y presentaciones, que busquen por sí mismos alguna documentación complementaria y que transformen esa materia prima textual en exámenes o trabajos monográficos, o preferimos unos alumnos más constructivos, que participen, debatan, lean, busquen, critiquen, escriban, y compartan, que pregunten, investiguen, creen, discutan y reflexionen, que observen, manipulen, transformen y comprendan, que se organicen en comunidades virtuales de trabajo y que practiquen el e-aprendizaje (coleccionar, reflexionar, conectar y publicar)? (Boza, 2012).

¿Qué relación hay entre el modelo docente y el tipo de evaluación de los aprendizajes? Hay dos modelos docentes básicos: el de *transmisión del conocimiento* o modelo *centrado en la enseñanza* y el de *facilitación del aprendizaje* o modelo *centrado en el aprendizaje* (Gargallo y otros, 2010). El modelo *centrado en la enseñanza* busca como producto del aprendizaje la reproducción. El uso que se espera de lo aprendido es para aprobar o para el futuro. La

responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es del profesor. El conocimiento se entiende como algo construido externamente, por otros. Las concepciones del estudiante no se tienen en cuenta. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional o como mucho bidireccional para mantener la atención o para asegurarse de la comprensión y aclarar dudas. El control del contenido recae sobre el profesor. El interés y la motivación debe promoverlo el profesor. El modelo *centrado en el aprendizaje* busca como producto del aprendizaje el cambio mental. El uso que se espera de lo aprendido es para la vida y para interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida o de los estudiantes. El conocimiento se entiende como algo construido por los alumnos de modo personal. Las concepciones del estudiante se usan como base para prevenir errores y para promover el cambio conceptual. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados. El control del contenido recae sobre el profesor y los estudiantes. El interés y la motivación recaen sobre todo en los propios estudiantes.

De modo coherente con estos modelos se articula la evaluación de los aprendizajes. La metodología de evaluación concordante con el modelo centrado en la enseñanza utiliza el examen como método de evaluación, preferentemente con preguntas cerradas que exigen “redecir”, repetir lo aprendido y/o pruebas objetivas. El criterio fundamental para aprobar es que los alumnos sean capaces de reproducir los conocimientos adquiridos. La metodología de evaluación concordante con el modelo centrado en el aprendizaje tiene un enfoque formativo, y utiliza exámenes abiertos, con resolución de problemas y estudio de casos o simulaciones que exigen la reelaboración y aplicación de lo aprendido – no basta con redecir lo aprendido- y valora también otros trabajos realizados por el alumno durante el curso, dando información a los alumnos de sus progresos y deficiencias para su corrección, o bien utiliza procedimientos alternativos sin exámenes, de tipo procesual y formativo –portafolios, contrato pedagógico, seguimiento individualizado y continuo, etc.- que permiten valorar en qué medida el estudiante ha realizado una construcción personal pertinente de los conocimientos.

Optar por uno u otro modelo, optar por una u otra evaluación es una decisión del docente, o incluso intentar combinar ambas, es una opción del docente justificada por los contextos en los que debe ponerse en práctica.

1.3.- Estrategias de evaluación de los aprendizajes

Aun considerando que las estrategias de evaluación de los aprendizajes no tienen por qué diferenciarse de las estrategias didácticas en coherencia con el modelo docente de facilitación de los aprendizajes, podemos señalar diversas estrategias de evaluación de los aprendizajes para ofrecer una mayor opcionalidad a quien considere aún que estos procesos valorativos deben estar diferenciados de los didácticos:

1. Informe de tránsito	Documento de tránsito entre niveles y cursos redactado por el profesor/equipo docente en el que se informa de manera individualizada sobre los alumnos (aprendizajes, competencias, personalidad, fortalezas y debilidades).	Momento: Inicial Función: Diagnóstica Objeto: Necesidades
2. Sondeo de ideas previas	Actividades que se llevan a cabo antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza aprendizaje a fin de conocer las competencias, intereses y/o motivaciones que posee el alumnado para el logro de los objetivos que se quieren alcanzar, vinculados a un programa formativo. Con ella se pretende obtener información relevante que permita articular la docencia para favorecer aprendizajes eficaces y significativos, que partan de los saberes previos del alumnado.	Momento: Inicial Función: Diagnóstica Objeto: Necesidades
3. Grupo de discusión	Estrategia de recogida de información consistente en una entrevista grupal en el que el profesor plantea un tema de interés y modera/motiva la participación de todos y el cruce de opiniones/valoraciones.	Momento: Inicial Función: Diagnóstica Objeto: Necesidades
4. Cuestionario	Instrumento de recogida de información consistente en una batería de preguntas de respuesta categorizada, en escala o mínimamente abierta que permite evaluar aspectos objetivables de los desarrollos previos del alumno.	Momento: Inicial, Final Función: Diagnóstica, Sumativa Objeto: Necesidades, Resultados
5. Escala	Instrumentos de recogida de información que pretende evaluar actitudes y opiniones de los alumnos a partir de afirmaciones sobre las que se pide una valoración o nivel de acuerdo en una escala numérica entre 1-5 y 1-10.	Momento: Inicial, Final Función: Diagnóstica, Sumativa Objeto: Necesidades, Resultados
6. Observación sistemática	Observación sistemática de los procesos y productos de aprendizaje de los alumnos por parte del profesor. Es especialmente importante en los niveles educativos más tempranos y los casos de necesidades educativas especiales. Deben registrarse adecuadamente: diario del profesor,	Momento: Procesual Función: Formativa Objeto: Procesos

	cuaderno de aula, registro de incidentes críticos, sistemas categoriales, listas de control...	
7. Lecturas obligatorias	Realización de lecturas obligatorias por parte de los alumnos. Control de lectura por parte del profesor mediante: tertulia literaria, reseñas, mapas conceptuales, presentaciones, participación en foros y debates...	Momento: Procesual Función: Formativa Objeto: Procesos
8. Mapa conceptual	Técnica de trabajo individual que consiste en establecer relaciones entre los conceptos clave de unos contenidos. Son representaciones de relaciones entre conceptos. Están formados por conceptos y palabras de enlace formando frases. Tienen un orden que depende de las relaciones y que va de lo más importante y general a los ejemplos y detalles.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
9. Portafolio del alumno (equipo)	Es una carpeta o archivador ordenado por secciones, debidamente identificadas o etiquetadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno (o grupo) en un período de tiempo, con los comentarios y calificaciones asignadas por el profesor, lo que permite visualizar el progreso del alumno. El portafolio o carpeta incluye todo lo que hace el alumno, como: apuntes o notas de clases, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, tareas desarrolladas, comentarios de progreso del alumno realizado por el profesor, etc.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
10. Glosario	Elaboración de un listado de palabras-clave y/o términos técnicos específicos en torno a un tema. Además hay que definirlos con brevedad y precisión.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
11. Poster	Presentación sintética y visual, en formato gráfico tamaño poster para ser expuesto, de un contenido teórico o resultados de una práctica o trabajo de investigación.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
12. Presentación oral	Intervención inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje basada en la exposición verbal a través de la que el alumnado y profesorado interactúan de un modo ordenado, planteando cuestiones, haciendo aclaraciones y exponiendo temas, trabajos, conceptos, hechos o principios de forma dinámica.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
13. Examen tipo ensayo/ desarrollo	Prueba en la que se busca responder por escrito a preguntas de cierta amplitud valorando que se proporcione la respuesta esperada, combinada con la capacidad de razonamiento (argumentar, relacionar, etc.), creatividad y espíritu crítico. Se utiliza para la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Permite medir las habilidades que no pueden evaluarse con pruebas objetivas como la capacidad de crítica, de síntesis, de comparación, de redacción y de	Momento: Final Función: Sumativa Objeto: Resultados

	originalidad del estudiante; por lo que implica un estudio amplio y profundo de los contenidos, sin perder de vista el conjunto de las ideas y sus relaciones.	
14. Examen de respuesta breve	Prueba objetiva dirigida a provocar el recuerdo de un aprendizaje presentado. Se presenta un enunciado en forma de pregunta para responder con una frase específica, palabra, cifra o símbolo.	Momento: (Inicial), Final Función: (Diagnóstica), Sumativa Objeto: (Necesidades), Resultados
15. Examen de respuesta múltiple	Prueba objetiva que consiste en plantear una cuestión en forma de pregunta directa o de afirmación incompleta, y varias opciones o alternativas de respuesta que proporcionan posibles soluciones, de las que sólo una de ellas es válida.	Momento: (Inicial), Final Función: (Diagnóstica), Sumativa Objeto: (Necesidades), Resultados
16. Prueba de discriminación (prueba objetiva)	Prueba objetiva que consiste en optar por una de las dos opciones o alternativas que se presentan a una cuestión determinada. Las variantes de alternativa de respuesta que se presentan a las cuestiones planteadas pueden ser “sí/no” o “verdadero/falso”.	Momento: (Inicial), Final Función: (Diagnóstica), Sumativa Objeto: (Necesidades), Resultados
17. Examen oral	Prueba en la que se busca responder, de forma oral, a preguntas cortas o de cierta amplitud, valorando la capacidad de razonamiento (argumentar, relacionar, etc.), creatividad y espíritu crítico. Permite medir las habilidades que no pueden evaluarse con pruebas objetivas como la capacidad de crítica, de síntesis, de comparación, de elaboración y de originalidad del estudiante; por lo que implica un estudio amplio y profundo de los contenidos, sin perder de vista el conjunto de las ideas y sus relaciones.	Momento: Final Función: Sumativa Objeto: Resultados
18. Recensión bibliográfica	La recensión bibliográfica supone un proceso de lectura crítica de un libro, de un artículo, de una tesis o de una comunicación a un congreso. Como tal proceso comprende la lectura de la obra, el análisis de su contenido e una crítica e valoración de la misma en relación a la literatura existente sobre el tema. Una recensión no supone un resumen de la obra, ni un mero análisis del contenido, pues lo que le otorga sentido y dimensión académica científica es la crítica que merece a juicio del autor de la recensión, en relación a otras obras conocidas del mismo ámbito o en relación a su propia experiencia.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
19. Resumen	Consiste en una síntesis de los principales contenidos trabajados. Es un recurso óptimo para facilitar la comprensión del texto y la concentración personal sobre el material objeto de estudio. Es también una ayuda importante para el repaso y la preparación de exámenes.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
20. Presentación multimedia	Presentación multimedia, tipo Powerpoint, elaborada y presentada por el alumno como evidencia de una tarea y que sirve para evaluarla.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
21. Diario de clase	Registro diario por escrito tanto del contenido principal de las clases, así como de impresiones, valoraciones, vivencias	Momento: Procesual/Final

	y anécdotas vividas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.	Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
22.Trabajo monográfico	Realización de un trabajo documentado y en profundidad sobre un tema. Requiere organización y redacción original de un texto, elaboración de tablas y gráficos, clasificaciones, ilustraciones y ejemplos.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
23.Autoevaluación del alumno	Proceso en el que el alumno se evalúa a sí mismo o evalúa a sus compañeros. Requiere consensuar y explicitar los criterios de evaluación mediante una rúbrica o una lista de control. No es una evaluación subjetiva libre.	Momento: Final Función: Sumativa Objeto: Resultados
24.Rúbrica	Es una herramienta que se emplea para medir el nivel y la calidad de una tarea o actividad, donde se hace una descripción de los criterios con los que se evaluará el trabajo, así como el puntaje otorgado a cada uno de ellos. El alumno puede identificar donde tuvo éxito y donde falló. Los criterios de evaluación pueden ser; el contenido, la originalidad, la organización de la información, recursos utilizados, etc.	Momento: Final Función: Sumativa Objeto: Resultados
25. Foro on-line	Técnica de dinámica de grupos que gira en torno a una discusión donde las personas dialogan sobre un tema específico siguiendo un esquema previsto. Interviene un moderador, que lleva el debate. Se desarrolla a través de un entorno virtual de aprendizaje mediante herramientas de comunicación síncrona (Chat) o asíncrona (foro).	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados
26. Blog	El <i>blog</i> es un formato de comunicación de la internet 2.0 en el que un autor, o un grupo reducido de ellos, escribe un contenido sobre el que los lectores pueden opinar. Se organiza de manera que lo último escrito es lo primero que se puede leer y a los comentarios de los lectores se les puede dar más o menos relevancia. El aspecto más relevante de los <i>blogs</i> es la universalización del acceso a una herramienta sofisticada de publicación.	Momento: Procesual/Final Función: Formativa/Sumativa Objeto: Procesos/Resultados

2.- Pruebas de elección múltiple.

Si a pesar de las consideraciones y propuestas anteriores, el lector está decidido a evaluar los aprendizajes de sus alumnos mediante pruebas objetivas, intentaré dar algunas pinceladas sobre estas que hagan su uso más pedagógico.

2.1.- Pruebas objetivas.

Son instrumentos de evaluación cuantitativa criterial de tipo informal. Se construyen normalmente por los profesores para evaluar aprendizajes de sus alumnos y permiten acomodarse a los contenidos impartidos y al contexto de los alumnos, frente a las pruebas formales estandarizadas (test), que aunque garantizan fiabilidad y validez son ajenas a la realidad concreta de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación presentamos una clasificación de las pruebas objetivas (Rincón y otros, 1995), que nos permitirá situar las pruebas de elección múltiple como una opción más dentro de aquellas:

De evocación de respuesta	Respuesta breve	<i>Defina evaluación: (Proceso de valoración de diferentes aspectos mediante recogida de información para tomar decisiones educativas).</i>		
	Completar	<i>Si evaluamos a los alumnos en función de la media del grupo-clase, hacemos evaluación (normativa).</i>		
De reconocimiento de respuesta	Ordenación/ Jerarquización	<i>Ordene de más a menos fiabilidad los siguientes instrumentos de evaluación:</i>		
		-Pruebas objetivas	(.....) 2º	
		-Carpeta de trabajo	(.....) 3º	
	Correspondencia / asociación	-Test estandarizados	(.....) 1º	
		<i>Asocia momentos y funciones de la evaluación formando parejas mediante flechas:</i>		
-Evaluación inicial		-Evaluación formativa		
	-Evaluación procesual	-Evaluación sumativa		
	-Evaluación final	-Evaluación de necesidades		
	Respuesta alternativa (sí/no; verdadero/ falso)	<i>-La evaluación de los aprendizajes sólo puede realizarla el profesor: V F (x).</i>		
	Opción múltiple	<i>Evaluar implica...:</i> 1. Proceso, información, juicio de valor y toma de decisiones (respuesta correcta). 2. Proceso, información y toma de decisiones (respuesta correcta incompleta). 3. Examinar y calificar (respuesta superficial errónea).		

2.2.-Pruebas de elección múltiple

Son un subtipo de pruebas objetivas, instrumentos de evaluación propios de la evaluación criterial, que permiten medir el grado de consecución alcanzado por cada alumno respecto de unos objetivos previos mediante una estructura de dos partes: a) una proposición base, pregunta o problema; b) una serie de respuestas o posibles soluciones (3 o 4) al problema planteado, de las cuales una sola es correcta, actuando las demás como distractores (Alonso Tapia, 1995).

2.3.- Tipos de pruebas de elección múltiple.

Aunque habitualmente cuando hablamos de pruebas de elección múltiple nos referimos a pruebas con una sola respuesta correcta, también se puede formular preguntas con varias respuestas correctas o con respuestas que se aproximan más o menos a la respuesta correcta (respuesta más correcta). Yo recomiendo el primer tipo, pero evidentemente el segundo tipo permite plantear temas de mayor complejidad o plantearlos con más puntos de vista, teorías o enfoques. El tercer tipo, de mejor respuesta, permite una evaluación de la capacidad crítica y de análisis, porque exige una valoración por parte del alumno de cuánto más y mejor se acerca la respuesta al problema. También hay que advertir que, si ya de por sí una buena redacción de las preguntas es difícil, este tipo de preguntas es aún más difícil. También es un reto. Por último considero imprescindible advertir a los alumnos de este tipo de pregunta y cómo debe resolverlas.

2.4.- Construcción de pruebas de elección múltiple.

2.4.1. ¿Qué evaluar?

-Delimitar los contenidos y detallar su estructura en varios niveles. No dejar fuera ningún contenido importante, ponderar cada apartado y asignarle más o menos preguntas en función de ello. Evitar evaluar solo contenidos memorísticos y de comprensión elemental.

-Explicitar los objetivos que se pretenden alcanzar con esos contenidos y evaluar aquello que hemos enseñado y de la manera en que lo hemos tratado.

-Elaborar la *tabla de especificaciones* de la materia a evaluar, que nos permitirá planificar una distribución óptima de las preguntas en función de los contenidos y objetivos que pretendamos evaluar. Realmente lo que estamos haciendo es establecer el universo de dominio de aprendizajes a alcanzar, para después hacer un muestreo representativo de ítems del mismo.

También podríamos incluir en esta tabla las competencias específicas. Esta tabla nos va a garantizar la validez de contenido de nuestra prueba.

Objetivos Contenidos	1	2	3	4	5
A	x		xx		
B		x	x		x
C	x			x	

En cuanto al número de preguntas, desde mi punto de vista, ¡cuantas más, mejor! Formular y aplicar 50 preguntas es perfectamente posible en educación universitaria, aunque también depende de la extensión y complejidad de las preguntas y respuestas/distractores. Para ello es bueno ir construyendo con el tiempo un banco de ítems de nuestra materia. No obstante es posible que la tabla de especificaciones nos lleve a demasiados ítems. En ese caso yo recomiendo hacer un muestreo aleatorio estratificado cruzando contenidos y objetivos. Todo este proceso puede consultarse en Rincón y otros (1995).

2.4.2. *¿Cómo construir las preguntas y distractores?*

En cuanto al procedimiento, hay dos básicamente: deductivo e inductivo. El deductivo consiste en partir de la tabla de especificaciones, identificar los ítems que necesitamos delimitando objetivo y contenido, y posteriormente formular los ítems que necesitemos. El inductivo consiste en formular todos los ítems que nos parezcan interesantes a partir del material didáctico utilizado. Hay que elaborar muchos ítems, de ahí la sugerencia anterior sobre la utilidad de tener un banco de ítems. Después se trata de seleccionar los más adecuados a los objetivos y contenidos que queramos evaluar a partir de la planificación de la tabla de especificaciones.

Algunas recomendaciones generales en cuanto a las preguntas (Rincón y otros, 1995):

-Claridad en la formulación, vocabulario correcto, preciso y técnico. El alumno tiene que saber qué es lo que se pregunta.

- Brevedad en el enunciado problema, pero toda la información necesaria para responder adecuadamente (no introducir información distractora aquí).
- Redacción correcta evitando ambigüedades y con la correspondiente concordancia entre enunciado y respuestas.
- La respuesta correcta no puede ser simplemente de sentido común.
- Cada pregunta debe hacer referencia a un solo contenido-objetivo.
- Redactar los enunciados o preguntas en modo afirmativo. Los enunciados negativos inducen a confusión (doble negación).
- La posición de la respuesta correcta debe realizarse al azar.
- No redactar preguntas sobre detalles de contenido irrelevantes.
- No presentar respuestas estereotipadas.

Pero lo más difícil es la adecuada construcción de los distractores (Alonso Tapia, 1995):

- Los distractores tienen que ser plausibles y verosímiles.
- Los distractores deben formularse en lenguaje técnico, aunque no deben tener sentido o resolver el problema.
- Los distractores no deben ser más cortos que la respuesta correcta.
- Redactar distractores sensatos, pero triviales y poco relevantes.
- Pueden ser respuestas correctas, pero a otras preguntas.
- Incluir alternativas parcialmente correctas.

2.4.3. Ordenar y presentar las preguntas

En la organización de la prueba pueden utilizarse dos criterios básicos, complejidad creciente y agrupación por contenidos. En la primera buscamos que el alumno se motive contestando en primer lugar las cuestiones más fáciles. En la segunda buscamos que el alumno se centre en cada bloque de contenido y contextualice mejor los problemas y respuestas. También pueden combinarse ambos criterios: organizar por contenidos y dentro de cada uno, por dificultad. La última opción sería ordenar los ítems al azar, aunque creo que es la menos recomendable en un uso pedagógico.

2.5.- Corrección de pruebas de elección múltiple.

La fórmula habitual de corrección para minimizar el impacto de las respuestas al azar es:

$$\text{Puntuación} = \text{Aciertos} - (\text{Errores}/\text{N}^\circ \text{ de Respuestas}-1)$$

Si vamos a aplicar esta fórmula, tenemos que advertir a los alumnos que los errores penalizan y que es mejor no contestar cuando no se está seguro de la respuesta correcta. Parte del supuesto de que una respuesta errónea es el resultado de un intento de acertar por azar, lo que puede ser cierto o no. En realidad en una prueba de tres respuestas posibles estamos exigiendo un 66% de respuestas correctas si el alumno contesta a todas las preguntas cometiendo un 33% de errores, pero si no comete ningún error sólo le estamos exigiendo un 50% de respuestas correctas para aprobar. Comento esto porque a veces los alumnos prefieren que no cuenten los errores. En ese caso podemos exigir un 66% de respuestas correctas para aprobar en una prueba de tres opciones, si queremos mantener el mismo nivel de exigencia o algo menos (55-60%) si aplicamos un criterio menos punitivo. Evidentemente todas estas cuestiones se minimizan si combinamos las pruebas objetivas con otras estrategias de evaluación y esta tiene una finalidad formativa.

2.6.- Análisis de la prueba.

Las pruebas objetivas y de elección múltiple son instrumentos informales de evaluación de los aprendizajes, construidas expresa y contextualmente para esto, y no deberían estar condicionadas nada más que por su coherencia con los objetivos, contenidos y procedimientos desarrollados en la materia. No obstante si el profesor quiere ser un poco más riguroso y saber si su instrumento reúne unas mínimas condiciones métricas, pueda hacer un análisis de la misma una vez aplicada con objeto de mejorarla en usos posteriores.

2.6.1. Índice de dificultad de ítem (Rincón y otros, 1995)

Oscila entre 0 y 1. 0 indicaría que ningún alumno lo resolvió y 1 que lo resolvieron todos. Se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$ID = (\text{Aciertos} - (\text{Errores}/(\text{n}^\circ \text{ opciones}-1)) / (\text{n}^\circ \text{ Alumnos evaluados} - \text{n}^\circ \text{ Alumnos que no llegaron al ítem})$$

Lo ideal sería que una prueba tuviera la siguiente distribución en nivel de dificultad:

Ítems	Índice	%
Muy fácil	Mayor de 0,74	10%
Fácil	0,55 a 0,74	20%
Media	0,45 a 0,54	40%
Difícil	0,25 a 0,44	20%
Muy difícil	Menor de 0,25	10%

2.6.2. Índice de discriminación de ítem (Rincón y otros, 1995)

Determina la capacidad de un ítem para distinguir los sujetos que superan con éxito la prueba frente a los que fracasan. Oscila entre -1 y +1. +1 indica que lo aciertan los sujetos con puntuaciones más altas y -1 que lo aciertan los sujetos con puntuaciones más bajas. 0 indica que el ítem no tiene valor discriminativo. Los ítems que mejor discriminan son los de dificultad media. Valores de 0,30 a 0,40 se consideran buenos y superiores a 0,40 muy buenos. Para calcularlo debemos:

1. Puntuar las pruebas y ordenarlos de mayor a menor puntuación.
2. Distribuir las pruebas en tres grupos iguales (A, B y C), recogiendo las puntuaciones más altas, medias y más bajas respectivamente. Si el total no es divisible por 3, A y C deben tener el mismo número de pruebas.
3. Determinar el número de aciertos de cada ítem en cada grupo.
4. Hallar el índice de discriminación de cada ítem aplicando esta fórmula:

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ Aciertos en A} - \text{N}^\circ \text{ Aciertos en C}}{\text{N}^\circ \text{ Alumnos} / 3}$$

2.6.3. Índice de consistencia interna (fiabilidad)

Este índice informa sobre la consistencia interna global de la prueba. Se utiliza habitualmente en educación como valor de fiabilidad de la prueba,

aunque en sentido estricto no es el mejor. Se basa en la correlación de cada ítem con todos los demás. Cuanto más se acerque a 1 más consistente es la prueba en el sentido de ítems más relacionados. Valores entre 0,6 y 0,8 son aceptables, mientras que superiores a 0,8 se consideran buenos. Para ello puede usarse el procedimiento Alfa de Crombach, incluido en el programa informático de análisis estadístico SPSS (o PSPP, en software libre, si se prefiere). Pero desde un punto de vista educativo nos interesa sobre todo la posibilidad de este análisis para identificar los ítems más ajenos al resto de la prueba o ítems mal formulados. Pidiendo la opción de “alfa si se elimina el ítem”, podemos identificar qué ítems son más ajenos a la prueba total o a un bloque de la prueba. Si el valor de alfa sube al eliminar el ítem, este es menos coherente con el resto de ítems, al menos desde un punto de vista estadístico. A partir de esta información podemos decidir si mantener el ítem por razones de contenido, modificarlo en su redacción y planteamiento o suprimirlo si no es fundamental según la tabla de especificaciones.

Otras opciones de cálculo de la fiabilidad de este tipo de pruebas es la prueba de las dos mitades, que consiste en dividir la prueba en ítems pares e impares, obteniendo así dos puntuaciones de cada alumno y correlacionar ambas. Valores superiores a 0,8 se consideran buenos y entre 0,7 y 0,8 aceptables.

2.6.4. *Validez de la prueba*

Por validez entendemos que la prueba mida lo que pretende medir, que cumpla el objetivo para el que se ha construido. Tradicionalmente en medición educativa se han utilizado tres tipos de validez: de contenido, de constructo y predictiva.

La validez de contenido se refiere a dos modalidades: validez curricular y validez instruccional. La primera se refiere a la adecuación de los ítems a los objetivos y contenidos curriculares. La segunda se refiere a ajuste entre los objetivos medidos en la prueba y los desarrollados en el aula. Para ello la mejor herramienta es la tabla de especificaciones: los ítems deben responder al conjunto de aprendizajes a evaluar.

La validez de constructo debe seguir un procedimiento similar al seguido en cualquier ciencia: estudio lógico de la prueba para determinar los constructos que subyacen a los ítems y analizar la relación entre los ítems y los constructos. Para ello un análisis factorial también podría confirmar la estructura de los constructos.

La validez predictiva indicaría la probabilidad de que un alumno aprobara la asignatura siendo capaz de resolver la prueba. Supone una correlación clara entre la puntuación en la prueba y el criterio de la materia. Se calcula mediante correlaciones.

2.7.- Ventajas y e inconvenientes.

Entre las ventajas podemos señalar:

- Su calificación es objetiva e independiente de la persona que corrige.
- Su corrección es rápida, máxime si es mecanizada.
- Permite no dejar ningún contenido importante fuera de la evaluación.
- Permite recoger mucha cantidad de información sobre muchos contenidos.
- Posibilita un análisis estadístico sofisticado de la evaluación.
- Exigen respuestas concretas, precisas y exactas, que minimizan o anulan problemas de expresión.
- Refuerzan el aprendizaje.
- Analizar los errores más cometidos es una información interesante.
- Es posible evaluar aprendizajes complejos, pero redactarlas es difícil.
- Puede crearse un banco de ítems y compartirlo con otros profesores.
- Los alumnos también pueden diseñar preguntas. Ese trabajo también es aprendizaje.

Como inconvenientes tenemos que indicar:

- La redacción es compleja y exige mucho tiempo, aunque a la larga se rentabiliza.
- Dificultad de evaluar procedimientos y competencias complejas.
- Tendencia a abusar de ítems fundamentalmente memorísticos.
- No permiten evaluar la capacidad de expresión y redacción. Limitan la expresión escrita.
- No permiten evaluar aprendizajes creativos.
- Algunos alumnos tienen más dificultades en este tipo de pruebas.
- El banco de datos puede hacerse público y los alumnos simplemente memorizarlo. Para ello conviene revisarlo, ampliarlo y cambiar el orden de las respuestas.

2.8.- Sugerencias para un uso pedagógico

Indudablemente las pruebas objetivas constituyen una herramienta poderosa de evaluación de los aprendizajes y tienen numerosas ventajas sobre otros procedimientos de evaluación más abiertos y subjetivos. No

obstante tienen algunos puntos débiles, ya señalados, que deberíamos minimizar para un uso honesto y responsable. Pero sobre todo tienen fama de superficialidad y atomización de los contenidos.

La superficialidad puede soslayarse mediante un trabajo previo de planificación y construcción adecuado. Si tenemos una materia bien estructurada en su contenido, si de cada bloque tenemos unos objetivos específicos bien formulados y variados en sus perspectivas (no solo de conocimiento), si verdaderamente nos hemos marcado unas competencias a desarrollar, si las actividades propuestas a los alumnos se corresponden y contribuyen a desarrollar estos objetivos, contenidos y competencias, mediante la correspondiente tabla de especificaciones y una buena dosis de trabajo y creatividad seguro que seremos capaces de construir una buena prueba de elección múltiple. En realidad si alguien piensa que evaluar mediante pruebas objetivas tiene menos trabajo, está equivocado. El trabajo lo haces antes. También es verdad que puedes utilizarlas varias veces con pequeñas actualizaciones. Todo esto requiere también de experiencia, experiencia docente y experiencia usando estos instrumentos.

La atomización de los contenidos es un problema subsidiario del carácter cuantitativo de este tipo de pruebas. Se trata de determinar los elementos mínimos del dominio de la materia y construir preguntas/problemas sobre cada uno de ellos. En principio eso es bueno porque nos va a obligar a repensar nuestra materia en sus elementos y pasos más pequeños, lo que debería permitirnos secuenciar y trabajar mejor didácticamente. Recuérdese que la dificultad de un aprendizaje viene dada normalmente por su nivel de complejidad y nivel de abstracción. El nivel de abstracción se compensa didácticamente mediante prácticas, ejemplos, casos, simulaciones y trabajo empírico. El nivel de complejidad depende de nuestra capacidad de no acumular muchos conceptos y procedimientos a la vez en una actividad. Por ello atomizar nuestra materia no es malo en sí mismo. Pero trasladar esa atomización a las preguntas sí puede serlo. Es posible construir y redactar preguntas complejas. Ni las preguntas ni las respuestas tienen que ser necesariamente cortas (de dos líneas). Pueden incluir tablas, diagramas, mapas, gráficos, textos originales, fotos (incluso vídeo con los recursos digitales actuales). El problema es que pueden ser pruebas muy largas para imprimirlas en papel o incluso imposibles (vídeos). Tendremos entonces que modificar las condiciones físicas de aplicación de las pruebas: pueden ser archivos digitales solamente accesibles en condiciones de examen. Solo es cuestión de prever la infraestructura ya que los medios los tenemos. También tendremos que considerar que incluir preguntas

complejas más densas va en contra de utilizar muchas preguntas. Un adecuado equilibrio entre complejidad de las preguntas y máxima variedad de contenido seguro que es posible.

Para ir finalizando, consideremos la posibilidad de usar las pruebas objetivas para aprender. ¿Por qué no proponer a nuestros alumnos que, en vez de resumir, hacer un mapa conceptual o una presentación de un contenido, construyan un examen de pruebas objetivas de la materia? Revisar y repensar la materia para construir las pruebas objetivas seguro que es una buena forma de aprenderla. ¿Por qué no colgar en la plataforma un banco de pruebas objetivas que puedan autocorregir los alumnos mediante el correspondiente solucionario? ¿Por qué no hacer una evaluación inicial, además de la final, mediante pruebas objetivas? Los alumnos y los profesores sabríamos el punto de partida y los aprendizajes desarrollados. ¿Por qué no analizar con los alumnos los errores más cometidos y la fuente del error?

Por último me gustaría reiterar la necesidad de diferenciar cada menos los procesos de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Yo me preocuparía mucho más de las estrategias didácticas. Y si tenemos que evaluar, hagámoslo combinando diversas estrategias. Estamos evolucionando de un modelo docente basado en la docencia a un modelo de activación de los aprendizajes y cada vez tiene menos sentido realizar unas actividades solo para evaluar. Todas las actividades de aprendizaje que realicen los alumnos de forma autónoma u orientadas por nosotros deberían aportar evidencias suficientes para esa evaluación sumativa-administrativa que formalmente tenemos que hacer los profesores, pero que ni mucho menos es la más importante de nuestras labores y ni debe enturbiar las relaciones que propician los aprendizajes compartidos entre alumnos y profesores.

3.- Referencias.

Alonso-Tapia, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid, Síntesis.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, Pearson.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

Rincón, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.

Suárez-Rodríguez, J.; Pérez-Sanz, A.; Boza, A. y García-Valcárcel, A. (2012). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la educación. En Jiménez-Fernández, C. y otros. *Investigación y educación en un mundo en red*. Madrid, McGraw-Hill.

TALLER DE ANÁLISIS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE ALUMNOS DE DERECHO A TRAVÉS DE PRUEBAS TIPO TEST

Jesús Bogarín Díaz

Profesor Titular de Derecho Eclesiástico del Estado

1.- Introducción.

El 6 de octubre de 2011 concurrí, como coordinador de un grupo de profesores de la Facultad de Derecho de cinco áreas de conocimiento adscritas a tres departamentos, a la XVI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente (bienio 2011/13) de la Universidad de Huelva, con uno titulado “Taller de análisis del sistema de evaluación de alumnos de Derecho a través de pruebas tipo test” y el 13 de enero de 2012 recibí notificación de su aprobación definitiva por el Vicerrectorado competente. Tras un primer paso de contactos iniciales dedicados a la selección bibliográfica y programación de reuniones, comenzamos en febrero de 2012 la ejecución del proyecto en seis etapas: definición del objeto a evaluar, redacción de los ítems, configuración de la prueba, administración de esta, análisis de los resultados y publicación de los mismos. El 3 de octubre de 2012 grabamos la memoria de seguimiento en polimedia y el 19 de julio de 2013 presentamos la memoria final.

Hay que advertir que usamos el vocablo “test” (invariable en plural, según recomendación del *Diccionario panhispánico de dudas*, 2005) en su primera acepción del *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed. 2001), a saber, “prueba destinada a evaluar conocimientos o aptitudes, en la cual hay que elegir la respuesta correcta entre varias opciones previamente fijadas”, es decir, en el sentido amplio de prueba objetiva de elección múltiple, no necesariamente en el más estricto de una prueba de tales características que fuera formalmente estandarizada (sin adaptaciones a la realidad concreta de los alumnos e incidencias de cada curso). No pretendíamos la confección de un examen que sirviera como instrumento evaluatorio establemente válido para una asignatura de un plan de estudios. Nuestro objetivo, tal como aparecía

en el proyecto aprobado, era más amplio: “diseñar una prueba de evaluación que proporcione puntuaciones que resulten fiables y válidas para los objetivos evaluatorios propuestos”. Por consiguiente, usaré en adelante la palabra “test” en el referido sentido lato.

A continuación narraré el proceso seguido por etapas, si bien dejando para el final el elenco de resultados obtenidos.

2.- Primera etapa: definición del objeto a evaluar.

Aunque todos los participantes estaban interesados en el uso del instrumento estudiado (prueba objetiva de elección múltiple), los responsables de cada asignatura tenían diseños diferentes sobre el peso del test en el conjunto de una posible diversidad de medios evaluatorios, variando la calificación obtenida en el test desde el 30% hasta el 100% de la nota final del alumno. Decidimos respetar estas diversas opciones sin pretensión de unificarlas, para centrarnos en el perfeccionamiento de la prueba, con independencia de su mayor o menos peso final.

Optamos por confeccionar una prueba no de la categoría de “evaluación diagnóstica” sino de “evaluación formativa/sumativa”, entendiendo que estaría destinada no a evaluar el punto de partida del proceso de aprendizaje sino el que se haya adquirido en ese proceso, ya sea que realicemos la prueba durante el mismo para mejorar sus resultados, ya sea que lo hagamos al final sin posibilidad de mejora en esa evaluación. También optamos por evaluar la dimensión cognitiva y no la afectiva y la psicomotriz.

Finalmente, nos impusimos la tarea de elaborar una “tabla de especificación de objetivos” (T.E.O.) cuyas filas correspondieran al temario -total o parcial- de una asignatura y cuyas columnas recogieran los niveles de aprendizaje a evaluar, siendo el número total de ítems de 40. En cuanto a las columnas, recomendamos usar la clasificación de la Asociación Americana de Psicología (conocida como “taxonomía de Bloom”), que distingue tres tipos de conocimientos cada uno de ellos con dos niveles cognitivos. Analizadas las diversas tablas presentadas, observamos que la homogeneidad en la distribución de ítems por áreas de conocimiento era muy variada, pues en unos casos el profesor quería subrayar la igual importancia de todas las lecciones o bloques temáticos mientras que en otros se optaba claramente por subrayar la mayor relevancia de determinadas materias. En cambio, hubo coincidencia –en las asignaturas cuya evaluación se confía a diversos

medios- en un reparto de ítems por columnas bastante descompensado, disminuyendo según se avanza hacia niveles más altos de la taxonomía, porque esos niveles cognitivos se consideraban más adecuadamente mensurables con otras actividades evaluatorias.

Consideramos que la tabla, o en su integridad o al menos en la distribución total de ítems por niveles, debía ser publicada entre los criterios de evaluación, a disposición de los alumnos con suficiente antelación. La opción por publicar o no la totalidad de la tabla depende del grado de homogeneidad de la distribución de ítems por áreas temáticas y del juicio sobre la oportunidad de conocimiento de ese grado por los examinandos. A modo de ejemplo, se ofrece a continuación dos de las tablas presentadas, una siguiendo la taxonomía de Bloom y otra con una distinción de niveles más simplificada:

T.E.O. DE ACUERDO CON LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Contenidos objeto de evaluación		Conocimiento básico		Conocimiento de procedimientos		Conocimiento metacognitivo		Distribución de preguntas por temas
		Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Bloque I	Tema 1	1	1	-	-	-	-	2 (5%)
	Tema 2	2	2	2	-	-	-	6 (15%)
Bloque II	Tema 1	1	2	1	2	-	-	6 (15%)
	Tema 2	1	1	-	1	1	-	4 (10%)
	Tema 3	3	4	2	2	1	-	12 (30%)
	Tema 4	2	2	3	1	1	1	10 (25%)
Distribución de preguntas por niveles de conocimiento requeridos		10 (27%)	12 (28%)	8 (20%)	6 (15%)	3 (8%)	1 (2%)	40 (100%)
		22 (55%)		14 (35%)		4 (10%)		

T.E.O. CON TAXONOMÍA ALTERNATIVA MÁS SIMPLE

Área de contenidos	Memoria	Aplicación de conceptos	Resolución de problemas	Total
Tema 1			1	1
Tema 2	1		1	2
Tema 3		1		1
Tema 4	1		1	2
Tema 5		1		1
Tema 6		1	1	2
Tema 7		1	1	2
Tema 8		1		1
Tema 9	1	1	1	3
Tema 10		1	2	3
Tema 11	1		1	2
Tema 12	1	1	1	3
Tema 13	1	1	1	3
Tema 14	1		1	2
Tema 15			1	1
Tema 16	1			1
Tema 17		2		2
Tema 18	1			1
Tema 19	1			1
Tema 20	1			1
Tema 21		1		1
Tema 22		1		1
Tema 23	1			1
Tema 24	1			1
Tema 25	1			1
Estándares	14 (35%)	13 (32,5%)	13 (32,5%)	40 (100%)

3.- Segunda etapa: redacción de los ítems.

En esta etapa, hicimos la práctica de redactar ejemplos de preguntas (ítems) de los siete tipos que ofrecen Doval y Renom (Universidad de Barcelona): elección múltiple tradicional (aceptando la tendencia actual de solo tres respuestas alternas a cada cuestión, o sea, una correcta y dos distractores); elección alternativa verdadero/falso; elección alternativa de contenido explícito; elección alternativa verdadero/falso en una multiplicidad de afirmaciones; emparejamiento de opciones entre dos listas (de igual o distinto número de elementos); elección múltiple compleja (con una lista de respuestas y otra de posibles combinaciones de tales respuestas);

y contexto (varios ítems de elección múltiple tradicional referidos a una exposición introductoria). Ofrecemos un ejemplo de redacción de ítems:

Formato elección múltiple tradicional

Situación en la TEO: columna “Conocimiento”, fila “Lección 1ª”.

El documento conocido, por sus primeras palabras, como *Cunctos populos* es:

- a) El edicto de Milán. (Distractor)
- b) El edicto de Tesalónica.
- c) Una bula de Bonifacio VIII. (Distractor)

Formato elección alternativa

Situación en la TEO: columna “Comprensión”, fila “Lección 2ª”.

Un súbdito de culto disidente gozaba de tolerancia según la:

- a) Paz de Westfalia.
- b) Paz de Augsburgo. (Distractor)

Formato verdadero-falso

Situación en la TEO: columna “Conocimiento”, fila “Lección 3ª”.

Indique si la siguiente afirmación es verdadera (V) o falsa (F):

La Constitución de 1876 permitía el ejercicio privado del culto no católico. V F

Respuesta correcta: V

Formato verdadero-falso múltiple (ítem tipo X)

Situación en la TEO: columna “Aplicación”, fila “Lección 4ª”.

Indique si cada una de las siguientes afirmaciones referidas al concepto de laicidad son verdaderas (V) o falsas (F):

- a) Legislar que se podrá causar la muerte de un enfermo cuando lo permita la doctrina católica es un síntoma de un “Estado laico vitalmente cristiano”. V F

- b) Legislar sin tener en cuenta los valores religiosos de los ciudadanos es para el magisterio pontificio un ejercicio de “sana laicidad”. V F
- c) Legislar reclusando la religión en el ámbito privado de los ciudadanos es para Benedicto XVI propio del “laicismo” y no de la “laicidad”. V F

Respuestas correctas: a) F; b) F; c) V

Formato emparejamiento (ítem tipo B)

Situación en la TEO: columna “Evaluación”, fila “Lección 9ª”.

A varios estudiantes se les ha pedido que enumeren los principios informadores del Derecho Eclesiástico español. Empareje sus respuestas con el juicio que le merecen.

<p>1. Libertad religiosa, no obligación de declarar la religión, aconfesionalidad y cooperación.</p>	<p>A. Buena, porque refleja la opinión mayoritaria, pero no excelente, porque habría que matizar los nombres de los principios, en lo que se discute mucho.</p>
<p>2. Libertad religiosa, no confesionalidad, no discriminación, cooperación y tolerancia.</p>	<p>B. Inaceptable, pues incluye un enunciado constitucional sobre el que hay acuerdo doctrinal en que no es un principio autónomo sino aplicación de otro.</p>
<p>3. Libertad religiosa, igualdad religiosa, laicidad y cooperación.</p>	<p>C. Incorrecta, pues se trata de la posición original de un autor concreto que debería identificar, para que no pase como opinión mayoritaria.</p>

Respuestas: 1-B; 2-C; 3-A.

Formato emparejamiento (ítem tipo D)

Situación en la TEO: columna “Análisis”, fila “Lección 5ª”.

Conecte los siguientes enunciados con la disciplina en que se inscriben:

1. En la provincia eclesiástica tienen autoridad el concilio provincial y el Metropolitano.	A. Derecho Concordatario.
2. Se crea en el Ministerio de Justicia una Comisión Asesora de Libertad Religiosa.	B. Derecho Canónico.
3. La distinción entre la esfera política y la esfera religiosa pertenece al patrimonio de civilización alcanzado.	C. Doctrina Social Cristiana.
	D. Derecho Eclesiástico del Estado.

Respuestas: 1-B; 2-D; 3-C.

Formato múltiple complejo (ítem tipo K)

Situación en la TEO: columna “Síntesis”, fila “Lección 6ª”.

¿Cuáles de las siguientes normas son fuentes del Derecho Eclesiástico español?

1. La contenida en un acuerdo concordatario entre España y la Santa Sede.
2. La contenida en un acuerdo de cooperación del Estado con una confesión religiosa aprobado por ley.
3. La contenida en el Código de Derecho Canónico enseñado en una asignatura de la titulación de Grado en Derecho.

A. 1.

B. 1 y 2.

C. 2.

D. 1, 2 y 3.

Opción correcta: B

Formato dependencia de un contexto

Situación en la TEO: columna “Síntesis”, fila “Lección 8ª”.

Un ciudadano europeo ha contraído matrimonio en forma religiosa civilmente reconocida, enviuda y cobra una pensión de viudedad. Cambia de religión y se casa conforme al rito de su nueva confesión pero sin que tenga reconocimiento civil, enviuda y el Estado le niega una prestación al tenerlo por no casado.

¿En qué ámbito internacional puede alegar el derecho al cambio de religión?

- A. En el ámbito de Naciones Unidas, de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (Distractor)
- B. En el Consejo de Europa, demandando a su Estado ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.
- C. En la Unión Europea, pidiendo al Tribunal de Justicia la aplicación de la Carta de Derechos Fundamentales. (Distractor)

¿Le da derecho su libertad religiosa al reconocimiento civil de su matrimonio religioso?

- A. No, aunque podría haber discriminación por una negativa injustificada del Estado a negociar con la confesión el reconocimiento civil que sí se ha acordado con otras confesiones.
- B. Sí, porque la Declaración de Naciones Unidas de 1981 sobre eliminación de todas las formas de intolerancia y de discriminación basadas en la religión o la convicción ampara la observancia de los ritos o costumbres de una religión. (Distractor)

- C. Sí, como se reconoce en el Acta Final de Helsinki y la Carta de París, en el ámbito de la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa. (Distractor)

En la puesta en común, los ejercicios fueron leídos y analizados, contrastándolos con las doce directrices propuestas por Moreno, Martínez (Universidad de Sevilla) y Muñiz (Universidad de Oviedo) para la redacción de ítems, a saber:

1. El contenido debe ser una muestra representativa de los aspectos recogidos en una tabla de especificaciones, evitando ítems triviales.
2. La representatividad deberá marcar lo sencillo o complejo, concreto o abstracto, memorístico o de razonamiento que deba ser el ítem, así como el modo de expresarlo.
3. La idea central del ítem debe expresarse en el enunciado. Cada opción es un complemento que debe concordar gramaticalmente con el enunciado.
4. La sintaxis o estructura gramatical debe ser correcta. Hay que evitar los ítems demasiado escuetos o profusos, ambiguos o confusos, cuidando, además, las expresiones negativas.
5. La semántica debe ser ajustada al contenido y a las personas evaluadas.
6. La opción correcta debe ser solo una, acompañada por distractores plausibles.
7. En un conjunto de ítems, la opción correcta debe estar repartida entre las distintas ubicaciones.
8. Las opciones deben ser preferiblemente tres.
9. Las opciones deben presentarse usualmente en vertical.
10. El conjunto de opciones de cada ítem debe aparecer estructurado.
11. Las opciones deben ser autónomas entre sí, sin solaparse ni referirse unas a otras. Por ello, deben evitarse las opciones "Todas las anteriores" y "Ninguna de las anteriores".
12. Ninguna opción debe destacar del resto ni en contenido ni en apariencia.

También analizamos ítems publicados por profesores de otras universidades y encontramos que, sin perjuicio de su mérito y utilidad, deben ser revisados, pues a veces una respuesta es correcta aunque menos que otra más completa, con lo cual se duda de si es un verdadero distractor, incluso en ocasiones nos pareció que caben dos respuestas posibles o que hay respuestas compatibles o que se responde a algo que no se pregunta

4.- Tercera etapa: configuración de la prueba

En esta etapa tuvimos en consideración diversos aspectos de la confección material de la prueba, y tomamos diversas decisiones al respecto que se relacionan al final entre los resultados. Como muestra, se reproduce a continuación el encabezamiento e instrucciones de uno de los ejercicios realizados.

1º GRADO EN DERECHO. Curso 2011/12

DERECHO CONSTITUCIONAL I

**PRUEBA PARCIAL BLOQUES I y II
INTRODUCCIÓN Y TEORÍA DE LA CONSTITUCIÓN
10 de enero de 2012. Turnos de Mañana (T1 y T2)**

Apellidos

Nombre

DNI

Firma

Criterios e instrucciones para la realización de la prueba

- La prueba constará de dos partes y tendrá una duración total de 1 hora y 20 minutos:
 - **Cuestionario tipo test:** cuenta con YY preguntas y será valorado sobre 6 puntos. Las respuestas deben anotarse en la tabla dispuesta al efecto en la página siguiente. El alumno dispondrá de 40 minutos para completar el test.

- **Una pregunta de argumentación**, relación y desarrollo de conceptos que será valorada sobre 4 puntos. Se realizará en un pliego de examen aparte y se dispondrá de 40 minutos para su realización.
- Para la **superación de la prueba** será necesario aprobar **ambas partes** de acuerdo con las siguientes indicaciones:
- Para la **superación del cuestionario tipo test** será necesario contestar correctamente al menos XX de las YY preguntas formuladas. Las respuestas erróneas no computarán negativamente. La puntuación del test se ajustará a la siguiente tabla:

Preguntas correctas	Calificación
15.	3
16.	3.3
17.	3.6
18.	3.9
19.	4.2
20.	4.5
21.	4.8
22.	5.1
23.	5.4
24.	5.7
25.	6

- Para la **superación de la pregunta de argumentación**, relación y desarrollo de conceptos será necesario obtener una calificación mínima de 2 puntos de los 4 posibles.
- De acuerdo con la guía docente de la asignatura, la realización de la prueba parcial es meramente **voluntaria**. Su superación conlleva la **exención de la materia** objeto de examen de cara al examen final de febrero (salvo que se desee subir la calificación final). Para beneficiarse de esta exención, será necesario seguir debidamente el sistema de Actividades Complementarias programadas.

5.- Cuarta etapa: administración de la prueba

Se examinó el modelo del Servicio de Informática y Comunicaciones de nuestra universidad para la realización de exámenes tipo test con corrección por lector óptico y se descartó su uso por su complejidad y carestía, que pueden ser asumibles para un número muy alto de alumnos y de preguntas. También tuvimos en cuenta la posibilidad de realizar exámenes en la plataforma docente virtual, bien sea para autoevaluación y

control por el propio alumno de su proceso de aprendizaje, bien con valor evaluatorio real, pero decidimos centrarnos en la administración de una prueba escrita confeccionada por nosotros mismos.

En esta etapa, elaboramos protocolos de actuación redactados con el objetivo de que, si el responsable de la asignatura se ausentase, “cualquier persona entrenada” pudiera administrar la prueba sin distorsión alguna. Reflexionamos sobre los ejercicios presentados a la luz de la experiencia y en particular de los problemas y fraudes que en el pasado se habían detectado en la facultad. Ofrecemos a continuación como ejemplo uno de estos protocolos, que fue aplicado en un examen mixto (test y pregunta de desarrollo).

PROTOCOLO DE ADMINISTRACIÓN DE LA PRUEBA

1. Preparación de la prueba.

- Con varios días de antelación el profesor responsable de la asignatura publicará en la plataforma moodle la dinámica de la prueba, de manera que todos los alumnos acudan con conocimiento de la misma.
- El mismo día de la prueba, el aula permanecerá cerrada hasta la llegada de los administradores de la misma (8:40 h.). Con antelación a la llegada de los alumnos, y a la luz de las características del aula, se procederá a repartir los exámenes tipo test, así como un pliego en blanco para la pregunta de desarrollo, dejando una distancia mínima de un puesto libre entre dos examinandos. Los exámenes se distribuirán de forma que los dos modelos de examen tipo test no coincidan en dos puestos contiguos en sentido tanto horizontal como vertical. Los exámenes tipo test se colocarán con la primera página del cuaderno hacia abajo.

- #### **2. Entrada de los alumnos.**
- Los alumnos serán llamados nominalmente por uno de los administradores de la prueba en tandas de 6 personas. Al entrar, dejarán todos sus efectos personales en las perchas, laterales o estrado del aula. En particular, se insistirá en la necesidad de que todos los dispositivos móviles electrónicos se encuentren apagados durante la realización de la prueba y que en ningún caso podrán permanecer sobre las mesas. Los alumnos llamados serán ubicados por uno de los vigilantes de la prueba de forma aleatoria

entre las filas de asientos del aula. Se sucederán los llamamientos hasta comprobar que no quedan alumnos fuera del aula.

3. **Instrucciones previas.** Los vigilantes advertirán que cualquier intento de comunicación durante la realización de la prueba entre los alumnos o de éstos con el exterior, de forma directa o mediante cualquier dispositivo, supondrá la expulsión de la misma. Asimismo, comunicarán a los examinandos que una vez hayan terminado la prueba (lo que no sucederá antes de la primera media hora de examen) dejarán el examen sobre la mesa, acudirán a uno de los vigilantes para identificarse y abandonarán el aula en silencio. Seguidamente, se recomendará a los alumnos la lectura de las instrucciones y criterios de realización de la prueba antes de empezar a responder las preguntas; en particular, se hará hincapié en una correcta distribución del tiempo entre las dos partes del examen (tipo test y desarrollo). Tales instrucciones (sobre duración, criterios de evaluación, indicación de respuestas...) deberán ser perfectamente claras de manera que no habrá lugar a que los alumnos formulen dudas o preguntas a los vigilantes. No obstante, los vigilantes resolverán las que puedan plantearse en esos primeros instantes (5 primeros minutos), no siendo posible plantear dudas con posterioridad. En todo caso, las dudas que surjan habrán de ser formuladas en voz alta y no podrán versar sobre cuestiones de fondo.
4. **Inicio de la prueba.** Dadas las anteriores instrucciones y hechas las oportunas advertencias, se anunciará el inicio de la prueba (no más tarde de las 9.10 h.) y la hora de finalización (10.30 h.).
5. **Desarrollo de la prueba.** Iniciada la prueba, deberá imperar el silencio y no producirse más comunicación entre alumnos y administradores de la prueba que las dudas iniciales antes referidas, la entrega de algún pliego en blanco adicional para responder la pregunta de desarrollo (lo que se solicitará alzando la mano) y el momento de identificación antes de la salida del aula. Cinco minutos antes de la hora de finalización de la prueba, los vigilantes advertirán a los alumnos para que ultimen sus respuestas y datos. Llegada la hora (10.30 h.) ordenarán que todos los alumnos aún presentes abandonen el aula.
6. **Finalización de la prueba.** Una vez que los últimos examinandos, tras ser identificados, abandonen el aula, los administradores de la prueba procederán a la recogida de los exámenes que, en la medida de lo posible, deberá hacerse en dos bloques según el modelo de examen.

7. Custodia de las pruebas, escaneado (en su caso) y entrega al profesor.

6.- Quinta etapa: análisis de las respuestas.

En esta etapa, corresponde en primer lugar evaluar cada ejercicio. La puntuación total se calcula multiplicando la puntuación obtenida por la puntuación máxima posible y dividiendo por el número de ítems. Por ejemplo, si un test de 10 preguntas se valora en 10 puntos y se han conseguido 5, la puntuación será $(5 \times 10)/10 = 5$; si el test consta de 15 preguntas, se valora en un 5 (porque la mitad de la calificación se obtiene mediante otra prueba) y se ha contestado perfectamente (quince aciertos), la puntuación será $(15 \times 5)/15 = 5$. Esto resulta simple, pero la complicación viene con la corrección del elemento de azar. La puntuación obtenida en un test será igual a restar al número total de respuestas correctas la estimación de respuestas correctas por azar. Si se recurre al azar, la probabilidad de acertar un ítem equivale a 1 dividido entre el número de opciones y la probabilidad de errar es del número de distractores dividido entre el número de opciones, o sea, respectivamente $1/3$ y $2/3$ si hemos aceptado realizar preguntas con tres opciones (respuesta correcta y dos distractores). Como no sabemos cuántas respuestas se deben al azar, se concede al alumno el beneficio de la duda en los ítems correctamente respondidos, como si siempre se debiera al conocimiento. De otra parte, no penalizan los ítems que se dejan sin contestar, porque el examinando honestamente ha renunciado al azar. En cambio, cuando existen respuestas erróneas (o sea, se han marcado distractores), podemos decir que se ha recurrido al azar, ya sea a propósito, ya sea involuntariamente porque el alumno no sea consciente de lo que realmente conoce; entonces, también cabe pensar que habrá ítems que se hayan acertado por azar. Por consiguiente, los aciertos al azar se calculan a partir de los errores

Errores cometidos = ítems al azar x probabilidad de errar = ítems al azar x (distractores/opciones)

Ítems al azar = errores cometidos x opciones/distractores

Aciertos al azar = ítems al azar x probabilidad de acertar = ítems al azar x (1/opciones) = (errores cometidos x opciones / distractores) x (1/opciones) = errores cometidos / distractores

Si se asumen tres opciones, por tanto dos distractores, los aciertos al azar serían tantos como la mitad de los errores cometidos, lo que equivale a decir que cada pregunta mal contestada penaliza en 0,50, o sea, que una mal resta media bien. A la luz de esto, cabe analizar la praxis seguida en algunas asignaturas. Así, el criterio de penalizar en un tercio (cada error resta 0,33) es correcto cuando las opciones de respuesta son cuatro (tres distractores), pero favorece injustamente el azar si las opciones son tres. Si en vez de penalizar las respuestas erróneas, se practica una puntuación desproporcionadamente más exigente, entonces se incentiva el recurso al azar y no se dejarán ítems sin contestar; si por ejemplo, para aprobar (5 sobre 10) se exige obtener seis puntos, esto significaría que por cuatro errores restamos un punto, lo cual resulta adecuado si las opciones de respuesta de cada ítem son cuatro, mientras que para tres opciones el aprobado debería estar en 6,33, si bien resulta más exacto emplear una fórmula de corrección del azar que una tabla de equivalencias entre aciertos y calificaciones.

La fórmula de la puntuación obtenida corregida sería, pues, igual a la puntuación obtenida menos los aciertos al azar; y la puntuación total corregida sería igual a la puntuación obtenida corregida multiplicada por la puntuación máxima posible y dividida por el número de ítems. Así, por ejemplo, si un test de 10 preguntas de ítems de tres opciones se valora en 10 puntos y se han tenido 5 aciertos, 2 errores y 3 preguntas sin contestar, la puntuación será $([5 - (2/2)] \times 10) / 10 = 4$; si el test consta de 15 preguntas de tres opciones, se valora en un 5 (estando el aprobado en 2,5) y se han contestado 10 bien, 1 mal y 4 en blanco, la puntuación será de $([10 - (1/2)] \times 5) / 15 = 3,16$.

Por otra parte, debíamos realizar un análisis de la prueba, para lo que asumí la tarea de ofrecer al grupo una medición de índices para el estudio y debate. La ofrezco a continuación, con la tabla de los índices que seleccionamos como más relevantes.

ANÁLISIS DE LA PRUEBA

He efectuado experimentalmente el análisis de solo los dos primeros ítems de un test de sesenta preguntas que ha sido contestado por diez alumnos. El formato utilizado ha sido siempre el de elección múltiple tradicional de tres respuestas posibles, la acertada y dos distractores. El ítem 1º ha dado como resultado 4 aciertos, 1 respuesta al

primer distractor, 2 al segundo distractor y 3 alumnos que no han contestado. Las respuestas al ítem 2º han sido: 9 aciertos, 0 al primer distractor, 0 al segundo distractor y 1 sin contestar.

Tras exponer los datos de la realidad, el primer análisis ha sido el cálculo de la media de respuestas según una variable dicotómica, esto es, solo dos posibles resultados, el acierto y el fallo, sumando como fallos los dos distractores y el dejar sin contestar la pregunta. La primera magnitud es el índice de posición, que es la media de aciertos. En porcentajes (proporción sobre cien), el ítem 1º tiene un 40% de aciertos y un 60% de fallos; el ítem 2º, un 90% de aciertos y un 10% de fallos. Se puede expresar también sobre un máximo de uno (en vez de porcentaje), para obtener así el grado de dificultad de cada pregunta, y diremos que el ítem 1º tiene un índice de acierto de 0,4 y de error de 0,6, mientras el ítem 2º tiene un índice de acierto de 0,9 y uno de error de 0,1.

La segunda magnitud es el índice de variabilidad. Se calcula como la raíz cuadrada del producto de aciertos por fallos. Para el ítem 1º, raíz cuadrada de $(0,4 \times 0,6)$ igual a 0,48. Para el ítem 2º, raíz cuadrada de $(0,9 \times 0,1)$ igual a 0,30. El máximo de variancia posible es 0,5, ocurriría si la mitad de los alumnos hubiera acertado y la mitad fallado (raíz cuadrada de $[0,5 \times 0,5]$); el mínimo es 0 cuando todos aciertan o todos fallan (raíz cuadrada de $[1 \times 0]$ o de $[0 \times 1]$). En este caso, el ítem 1º presenta una variancia muy alta y el ítem 2º una por encima de la media (que sería 0,25). Sorprende esta medición porque esperaríamos una variancia muy baja. La razón matemática es que hay pocos alumnos. Si hubieran contestado 100 alumnos, 99 en un sentido (acierto o fallo) y 1 solo en el sentido contrario, entonces la variancia sería la raíz cuadrada de $(0,99 \times 0,01)$ igual a 0,09, es decir, muy cerca de la variancia nula. La conclusión que podemos sacar es que esta magnitud puede inducir a equivocación – y ser por tanto poco útil– calculada sobre un número escaso de examinandos.

A continuación, viene el índice de dificultad que, dado que la máxima puntuación posible (1) indica la mínima dificultad mientras la mínima puntuación posible (0) indica la máxima dificultad, sería preferible denominarlo índice de facilidad. Este índice se calcula dividiendo el número de aciertos entre el número de respuestas, o más bien el número de examinandos que han contestado el examen, descartando los que lo hubieran entregado en blanco pero incluyendo

los que han contestado el examen aunque hayan dejado en blanco esa pregunta concreta. Para el ítem 1º, el índice es de 4/10 igual a 0,4; para el ítem 2º es de 9/10 igual a 0,9. Esto nos indica que la primera pregunta tenía una dificultad media mientras la segunda resultó bastante fácil.

El índice de facilidad puede calcularse con una corrección sobre el azar. Al referido índice hay que restarle un factor correctivo. Ese factor es una fracción cuyo numerador es el número de fallos partido por el número de examinandos y cuyo denominador es el número de respuestas posibles al ítem menos uno. Para el ítem 1º el factor correctivo es $(6/10) / (3-1) = 0,6 / 2 = 0,3$, de donde el índice de facilidad con corrección del azar sería $0,4 - 0,3 = 0,1$. Para el ítem 2º, el factor correctivo es $(1/10) / (3-1) = 0,1 / 2 = 0,05$, de donde el índice de facilidad con corrección del azar sería $0,9 - 0,05 = 0,85$. La utilidad de esta magnitud parece dudosa si hemos usado un recurso de corrección al azar, en unas asignaturas por la penalización de respuestas erróneas (vgr. una errónea resta 1/3 de una correcta) y en otras por una evaluación superior a la media (vgr. el aprobado se sitúa en 6 sobre 10). Sin embargo, la magnitud puede resultar útil a los efectos de conocer si la pregunta ha resultado fácil, pero en el caso de penalizar las preguntas incorrectas, habría que considerar como alternativa la respuesta en blanco (de quienes no se arriesgan a ser penalizados) y por tanto entender que las posibles respuestas son cuatro y no tres. Esto nos llevaría al siguiente índice. Para el ítem 1º: $0,4 - [(6/10) / (4-1)] = 0,4 - [0,6 / 3] = 0,4 - 0,2 = 0,2$. Para el ítem 2º: $0,9 - [(1/10) / (4-1)] = 0,9 - [0,1 / 3] = 0,9 - 0,03 = 0,87$.

La siguiente magnitud a medir es el índice de discriminación. Se puede calcular por grupos extremos o bien por correlación con la puntuación total. Para calcularlo sobre grupos, se selecciona el 27% de alumnos con la máxima puntuación y el 27% con la mínima, prescindiendo del grupo central (46% de los alumnos). Se trata de la puntuación global del examen. En el examen analizado, dado que hay diez examinandos, he redondeado al alza hasta el 30%, seleccionando los tres mejores y los tres peores exámenes. En el ítem 1º, el grupo superior arroja el resultado de dos aciertos y un fallo, luego aplicando una regla de tres, la proporción de acierto es de un 66,67%; en el grupo inferior, los tres han fallado, luego la proporción de acierto es de un 0%. Para el ítem 2º, los tres alumnos del grupo superior han acertado, o sea, un 100%, mientras que del grupo inferior han acertado dos, o sea, un

66,67%. Si prescindimos de los decimales, el índice de discriminación por grupos viene a calcularse restando la proporción del inferior a la del superior. Para el ítem 1º: $66\% - 0\% = 66\% = 66 / 100 = 0,66$. Para el ítem 2º: $100\% - 66\% = 33\% = 33 / 100 = 0,33$. Cuanto más nos aproximemos al 1, más útil será el ítem para discriminar entre alumnos buenos y malos, por lo que el primero es muy útil para eso y el segundo bastante menos. Si hubiera más aciertos en el grupo inferior que en superior, el índice saldría negativo (pudiendo bajar hasta -1) y eso significaría que la pregunta discrimina perversamente, favoreciendo a los malos alumnos, y por tanto tendría que ser eliminada para que no produzca ese efecto.

El índice de discriminación por correlación quiere medir la respuesta al ítem en comparación con la puntuación total, que podría calcularse sobre la puntuación total del alumno o de todos los examinandos. En este segundo caso, en un test de 60 preguntas contestadas por 10 alumnos, el total teórico posible de aciertos sería de 600 y en la realidad se han producido 226 aciertos sumando los de los diez examinandos. Dado que no hay consenso entre los especialistas, sino una diversidad de modalidades para el cálculo del índice de discriminación (correlación de Pearson, correlación de Spearman, índice phi de Pearson, correlación puntual-biserial, correlación biserial, correlación tetracórica), he renunciado a aplicar cada una de las fórmulas matemáticas.

A continuación, habría que hacer una valoración de la discriminación. Para ello se ha recurrido a la tabla de Robert Ebel (Universidad de Michigan, 1965), a saber: para un índice menor que 0, la discriminación se califica de pésima y la recomendación es descartar el ítem; para un índice entre 0 y 0,19, la discriminación es pobre y habría que descartar o al menos revisar la profundidad del ítem; para un índice entre 0,20 y 0,29 la discriminación es regular y el ítem necesita ser revisado; para un índice entre 0,30 y 0,39, la discriminación es aceptable aunque hay posibilidades de mejorar el ítem; y para un índice igual o superior a 0,40, la discriminación es excelente y la recomendación es conservar el ítem. A la hora de calcular el índice, advierto que, no habiendo establecido un índice discriminatorio por correlación, dispongo solo del índice por grupos (el superior y el inferior). Los dos ítems estudiados poseen un índice positivo (entre 0 y 1), el 1º de un 0,66, lo que es interpretado como una capacidad excelente de discriminación y por tanto se recomienda su conservación; el 2º ítem posee un índice de

0,33, lo que es valorado como una discriminación aceptable aunque se advierten posibilidades de mejora.

Ahora hay que analizar la relación entre los índices de facilidad y de discriminación. La relación teórica posible entre ambos índices dibuja una figura gráfica a modo de letra griega lambda cuyo vértice superior corresponde a la máxima capacidad discriminatoria posible (valor 1) que se da con el índice de facilidad de 0,5 mientras que los dos extremos de la base de la letra reflejan una capacidad discriminatoria nula (valor 0) con un índice de facilidad máxima (valor 1) o mínima (valor 0). A la hora de situar en esta figura gráfica los datos de los dos ítems estudiados en la prueba analizada, observamos que si tomásemos como índice de facilidad el que ha sido calculado con corrección al azar (tanto si entendemos que ha habido tres respuestas posibles cuanto si interpretamos que cuatro al incluir como posible el no contestar para evitar la penalización), llegaríamos a unas coordenadas que sitúan el ítem 1º fuera de la figura del gráfico (la lambda): ítem 1º (0,10),(0,66) sobre tres respuestas o (0,2),(0,66) sobre cuatro, mientras que el ítem 2º sí estaría dentro de la figura con (0,85),(0,33) sobre tres respuestas o (0,87),(0,33) sobre cuatro. En cambio, si tomásemos el índice de facilidad no corregido, la pareja de coordenadas del ítem 1º sería de (0,4),(0,66) dentro de la figura gráfica y, por contra la pareja de coordenadas del ítem 2º sería de (0,9),(0,33) que localiza un punto en el gráfico fuera de la figura.

Entiendo que la razón de este problema radica en que el gráfico está pensado para realizar una discriminación de los examinandos por mitades, es decir, estaríamos no ante dos grupos del 27% sino del 50%. Si calculásemos un índice de discriminación entre la mitad (cinco examinandos) con mejor calificación y la mitad (otros cinco examinandos) con peor, entonces la mitad superior ha tenido dos aciertos y tres fallos en el ítem 1º, por tanto un 40% de aciertos, mientras la mitad inferior ha tenido también dos aciertos y tres fallos, por tanto igualmente un 40% de fallos, y al restar el porcentaje de fallos al de aciertos, obtenemos un índice discriminatorio del 0%, igual a 0. Para el ítem 2º, la mitad superior presenta cinco aciertos y ningún fallo, o sea, un 100% de aciertos, mientras la mitad inferior tiene cuatro aciertos y un fallo, esto es, un 80% de aciertos, y al restar el porcentaje de fallos al de aciertos, obtenemos un índice discriminatorio del 20%, igual a 0,2. Con estas mediciones, la discriminación del ítem 1º (situado

entre 0 y 0,19) sería pobre y la recomendación sería descartar o revisar en profundidad; para el ítem 2º la discriminación sería regular (entre el 0,20 y el 0,29) y habría necesidad de revisar. Observamos que las valoraciones son muy diferentes si discriminamos entre el 27% mejor y el 27% peor que si lo hacemos entre el 50% mejor y el 50% peor. Considero que a efectos de cálculo discriminatorio habría que tomar la opción de grupos extremos (no necesariamente el 27%, podría ser un tercio, el 33%), aunque a efectos de relacionar la potencialidad discriminatoria con la dificultad del ítem, tomemos dos grupos por mitades. Esto significa más operaciones aritméticas, pero podría resolverse con un programa informático si llegásemos a la conclusión de que resulta de interés práctico contar con estas magnitudes matemáticas.

Si hacemos ahora las parejas de coordenadas tomando como índice de facilidad el que incorpora la corrección al azar sobre cuatro posibles respuestas, entonces las coordenadas del ítem 1º son (0,20),(0,00). Vemos en el gráfico que para un índice de facilidad de 0,2 existe una potencialidad máxima discriminatoria de 0,4, por lo cual, aunque la valoración del índice discriminatorio era excelente y se recomendaba conservar la redacción tal cual, sin embargo, si quisiéramos acentuar el efecto discriminatorio entre los mejores y los peores alumnos, entonces tendríamos que pensar en mejorar la redacción del ítem porque todavía existe un margen de 0,20 para crecer en discriminación. En el caso del ítem 2º, las coordenadas serían (0,87),(0,20). Para un índice de facilidad de 0,87 la potencialidad máxima discriminatoria es de 0,25, lo que arroja un margen de crecimiento de solo un 0,05, lo que significa que estamos casi al nivel máximo de discriminación posible con una pregunta tan fácil. El ítem 1º puede crecer mucho en discriminación, luego no es tan excelente como parecía comparando grupos extremos, según ya vimos si comparáramos los alumnos por mitades. El ítem 2º pude crecer muy poco, luego no es tan malo como parecía comparando grupos extremos, según también vimos si comparáramos los alumnos por mitades. No obstante, si disminuyésemos la facilidad del ítem 2º podríamos conseguir bastante más discriminación, mientras que la reforma del ítem 1º no tendría por qué aumentar su dificultad.

El siguiente cálculo que se nos propone vendría a ser tomar como referencia no la respuesta acertada sino cada fallo distinto. Para el

ítem 1º el distractor 1 ha obtenido el 10% de respuestas, el distractor 2 el 20% y no responder el 30%. El índice de facilidad no corregido sería respectivamente de 0,1, de 0,2 y de 0,3. Los dos distractores están, pues, por debajo de la media; diríamos que es poco fácil responderlos, o sea, que es bastante fácil obviarlos, por lo que tratándose del análisis de distractores, resulta más comprensible hablar de índice de dificultad que de facilidad, porque con unos valores bajos entendemos perfectamente que la pregunta resulta fácil de responder porque los distractores no son atractivos. Para el ítem 2º, las respuestas han sido ninguna para los distractores y una sin contestar, por tanto, unos valores de 0,0, de 0,0 y de 0,1. Los distractores no han sido atractivos en modo alguno y por tanto la facilidad extrema.

Si calculásemos ahora el índice de discriminación de los distractores sobre grupos extremos del 27%, entonces el grupo superior no ha optado nunca por un distractor en ninguno de los dos ítems, mientras el grupo inferior ha optado en dos casos por el distractor 2 del ítem 1º. Esto significa que para el ítem 1º el distractor 1 ha obtenido un $0\% - 0\% = 0\% = 0,00$ de discriminación; mientras el distractor 2 ha obtenido un $0\% - 66\% = 33\% = 0,33$ de discriminación. Y para el ítem 2º tanto el distractor 1 como el distractor 2 consiguen un $0\% - 0\% = 0\% = 0,00$ de discriminación. Por tanto, de los cuatro distractores estudiados, el segundo del primer ítem presenta una discriminación aceptable (entre el 0,30 y el 0,39) con posibilidades de mejora, mientras los otros tres distractores arrojan una discriminación pobre (entre el 0 y el 0,19) con recomendación de descartar o revisar en profundidad.

El ítem 1º presentaba una proporción de aciertos del 40%. Del 60% de fallos, si cada uno de los distractores tuviera el mismo atractivo, tendría que haber obtenido un 30% de respuestas, pero en la realidad el distractor 1 ha obtenido un 10% y el distractor 2 un 20%, o sea, que el número 2 ha tenido una capacidad de atracción el doble que el del número 1, y esto debería ser corregido. El ítem 2º presentaba una proporción de fallos del 10%, correspondiente a un examinando que no contestó a la pregunta, luego se cumple que ambos distractores tuvieran igual atractivo y esto es loable; el problema es que ese igual atractivo fue nulo, del 0%. Este análisis es el que se conoce como comparación visual (o a grosso modo); existe un cálculo más riguroso hallando matemáticamente un valor que debería ser igual o superior a 0,05 pero que no me ha quedado en absoluto claro cómo calcularlo.

Habría ahora que comparar el índice de discriminación de cada ítem (calculado sobre los aciertos) con el de los distractores de ese ítem. El índice discriminador del distractor no debe ser superior al del ítem (o sea, al de la respuesta correcta); el índice del distractor deber ser cercano al cero o incluso negativo. Veamos si se cumple. Para el ítem 1º, el índice (calculado sobre dos grupos extremos) era de 0,66 y el del distractor 1 es de 0,00, lo cual ha de ser bien valorado, mientras que el del distractor 2 es del 0,33, que es inferior al índice del ítem pero bastante alto. Para el ítem 2º, el índice es del 0,33 y en cambio el índice de cada uno de los dos distractores es del 0,00, lo cual merece buena valoración.

Se propone, por último, calcular el índice de discriminación de la omisión (o pregunta sin contestar). Si tomamos los dos grupos extremos, para el ítem 1º el grupo superior presenta un 10% de omisiones, menos un 10% también del grupo inferior, igual a un índice discriminador de 0% = 0,00. Para el ítem 2º, el grupo superior tiene un 0% de omisiones y el grupo inferior un 10%, igual a un índice de -10% = -0,10. Merece una muy buena valoración que no haya índices positivos, o sea, superior al cero, porque eso indicaría que los alumnos buenos no se atreverían a contestar por razones de ambigüedad, al pensar que hay dos respuestas acertadas o que ninguna lo es, pese a que en otro tipo de examen (de desarrollo oral o escrito) hubieran contestado bien.

		Posición	Facilidad	Atracción	Discrim.	Interpret.	Recomendación
Ítem 1	Aciertos	40%	0,40		0,66	Excelente	Conservar
	Fallos	30%					
	Distr.1	Teórica:15%		0,10	0,00	Pobre	Descartar o revisar en profundidad
		Real: 10%					
	Distr.2	Teórica:15%		0,20	0,33	Aceptable	Mejorar
Real: 20%							
Ítem 2	Aciertos	90%	0,90		0,33	Aceptable	Mejorar
	Fallos	0%					
	Distr.1	Teórica: 0%		0,00	0,00	Pobre	Descartar o revisar en profundidad
		Real: 0%					
	Distr.2	Teórica: 0%		0,00	0,00	Pobre	Descartar o revisar en profundidad
Real: 0%							

Discutimos las dificultades de medición y la utilidad que nos reportaban las distintas magnitudes psicométricas manejadas y, fruto de este diálogo, seleccionamos los indicadores de análisis de la prueba que vamos a usar y que son los siguientes: a) Respecto del ítem, esto es, del análisis de la respuesta correcta: índices de posición, de facilidad sin corrección del azar y de discriminación sobre grupos extremos; b) Respecto de los distractores: índices de posición global y singular, de atracción y de discriminación de cada distractor. Más adelante, se describen en el apartado de resultados. En la última tabla se recogen, en efecto, las mediciones seleccionadas, aplicadas a los ítems que estudié. Y a continuación se ofrece uno de los análisis realizados por los miembros del grupo.

ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LA PRUEBA TIPO TEST

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA OBJETO DE ANÁLISIS Y ALCANCE DEL MISMO

- Prueba parcial de la asignatura Derecho Constitucional I de 1º de Grado en Derecho, realizada el 9 de enero de 2013.
- Prueba de carácter mixto: test y pregunta de desarrollo.
- Número de exámenes realizados: 50 (modelo A: 28, modelo B: 22). Ambos exámenes contenían las mismas preguntas aunque en un orden diverso.
- o Sólo ha sido objeto de análisis el modelo A (28 exámenes).
- Número total de preguntas del examen: 25.
- o Número de preguntas objeto de análisis: las 10 primeras preguntas del test (modelo A). Para que el análisis de la calidad de la prueba hubiera alcanzado con sentido y coherencia al modelo B, hubiera sido necesario identificar las mismas 10 preguntas primeras del modelo A en su correspondiente ubicación en el modelo B.
- Los datos resultantes del análisis de las preguntas analizadas se recogen en una hoja de cálculo Excel adjunta, limitándose este documento a reflejar apreciaciones de conjunto y conclusiones.
-

ÍNDICES DE POSICIÓN Y DIFICULTAD DE LAS RESPUESTAS CORRECTAS

- En términos generales, el nivel de dificultad de las 10 preguntas analizadas es bajo o muy bajo. 7 de las 10 preguntas son contestadas correctamente por más del 50% de los examinandos.
- Sólo 3 preguntas (2, 8 y 10) presentan un índice de dificultad alto o muy alto; siendo contestadas correctamente sólo por el 20, 40 y 30% aprox. de los alumnos que realizaron el modelo A del examen.
- A pesar de tales datos, los resultados globales de la prueba no fueron buenos como cabría esperar a partir de la muestra analizada (las 10 primeras preguntas del examen). Sólo 11 alumnos superaron la prueba tipo test (en los dos modelos), esto es, sólo 11 alumnos obtuvieron al menos 15 respuestas correctas del total de 25 preguntas. Ello puede justificarse por varias razones: 1) las primeras preguntas se corresponden, a grandes rasgos, con los primeros temas del programa de la asignatura que, por regla general, son a los que más tiempo han dedicado los alumnos. 2) Los primeros temas son de carácter introductorio de conceptos básicos y esenciales de la asignatura que, en principio, son más fáciles de retener. 3) Esos primeros temas albergan contenidos de carácter conceptual y argumentativo, lo que los hace más complicados de ser evaluados a través de preguntas tipo test, de forma que las preguntas de esos primeros temas suelen limitarse a la identificación elemental de conceptos muy básicos, condicionando así su nivel de dificultad. 4) Las restantes preguntas del examen se centran en temas (del final del programa objeto de examen) que sí son susceptibles de ser evaluados mediante pruebas tipo test. Tales temas tratan de regulaciones precisas de procedimientos jurisdiccionales (control de constitucionalidad) o de elaboración y reforma de normas (reforma constitucional) que permiten formular preguntas tipo test de niveles de dificultad diverso. Un simple análisis visual de los exámenes pone de manifiesto que muchos alumnos suspenden la prueba tipo test al fracasar en las preguntas 11 a 25, a pesar de obtener unos resultados positivos en las primeras 10 preguntas. 5) Un nivel de dificultad bajo en parte de las preguntas de la prueba realizada resulta coherente con la naturaleza mixta del conjunto del examen, ya que en ese contexto lo que se pretende con el test es confirmar que los alumnos han interiorizado una serie de principios o conceptos clave de la asignatura, siendo en la pregunta de desarrollo donde se verifican otras destrezas requeridas para la superación de la asignatura como la capacidad argumentativa, de razonamiento abstracto y de

aplicación de los conceptos estudiados. Así, la función discriminadora del test quedaría relativizada a efectos de identificar alumnos brillantes, pues esa función quedaría encomendada a la pregunta de desarrollo. El test sólo busca una comprobación de conocimientos mínimos.

- El hecho de que los resultados derivados del análisis de las 10 primeras preguntas requiera tantos matices, y no sea indicativo del resultado final del examen, pone de manifiesto que el análisis de la calidad de las pruebas tipo test no resulta fiable si se hace sobre una muestra parcial de los ítems. Como se observa claramente en este caso, el índice de acierto y dificultad de las 10 primeras preguntas no está en sintonía con los resultados finales del conjunto de la prueba.

ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN POR GRUPOS EXTREMOS (1)

- Para realizar la discriminación por grupos extremos se ha tomado, en primer lugar, como referencia la puntuación obtenida por los alumnos que realizaron el modelo A sobre el examen completo, esto es, sobre las 25 preguntas totales. Ello se debe a que la discriminación entre grupos extremos es más real si se tiene en cuenta la totalidad del examen, lo que implica asegurarse de que, efectivamente, se distingue entre quienes superaron la prueba en su conjunto y los que no; pues como ha quedado expuesto la muestra de sólo 10 preguntas no es trasladable ni necesariamente representativa del resultado final del examen. En otras palabras, que un alumno respondiera correctamente al total o la mayor parte de las primeras 10 preguntas no permite extraer ninguna consecuencia directa sobre el resto del examen.
- Al analizar un total de 28 exámenes, los grupos extremos se componen de 8 exámenes cada uno: los de mejor y peor puntuación sobre el total de las 25 preguntas del examen.
- Los datos confirman lo que ya se expuso anteriormente respecto del nivel de dificultad de las 10 primeras preguntas. De ellas 6 presentan una capacidad de discriminación muy baja o nula, lo que resulta coherente con los altos porcentajes de acierto y con la intención con que fueron diseñadas las preguntas correspondientes a los primeros temas. Sólo 3 de las 10 preguntas presentan una capacidad de discriminación entre los alumnos aceptable o excelente.

- Los datos confirman, en definitiva, la intención con que fue diseñada la prueba. En efecto, las preguntas destinadas a discriminar efectivamente no se encontraban entre la muestra de las 10 primeras analizadas, sino entre las 15 restantes que se referían a los temas considerados más relevantes. Por eso, la capacidad discriminadora o selectiva de las primeras 10 preguntas respecto del conjunto del examen resulta muy discreta. Posiblemente, el análisis de los 15 ítems restantes arrojarían unos resultados más diversos en términos de índice de posición, índice de dificultad y capacidad de discriminación.

ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN POR GRUPOS EXTREMOS (2)

- Para realizar la discriminación por grupos extremos se ha tomado, en segundo lugar, como referencia la puntuación obtenida por los alumnos que realizaron el modelo A del examen pero sólo sobre las 10 preguntas analizadas. De esta forma, el análisis de la capacidad de discriminación de los 10 ítems analizados resulta más verosímil si se aísla del contexto del resto de la prueba. Como contrapartida debe tenerse en cuenta que en este caso la definición de los grupos extremos es menos fiable (podría haber alumnos con un 100% de aciertos en las 10 primeras preguntas que solo cosecharan fallos en las 15 restantes).
- Al analizar un total de 28 exámenes, los grupos extremos se componen de 8 exámenes cada uno: los de mejor y peor puntuación sobre la muestra de las 10 primeras preguntas del examen.
- Reducido el análisis a las 10 preguntas, resulta que los valores de capacidad de discriminación mejoran. Así, 5 preguntas permiten discriminar de manera aceptable y una de forma excelente. Sólo 4 preguntas resultarían tan sencillas que apenas presentan capacidad de discriminación.
- Esta perspectiva de análisis pondría de manifiesto que a pesar de que la prueba fuera configurada en dos bloques claramente definidos (primera parte sobre los primeros temas de más difícil evaluación mediante el test y segunda parte sobre los temas más susceptibles de ser evaluados mediante el test), la formulación de las primeras 10 preguntas no resulta del todo uniforme, sino que presenta diversas intensidades en cuanto a su capacidad de selección o discriminación

más allá de que en el conjunto del examen todo apunta a que su nivel de dificultad fuera algo más bajo que el resto.

ANÁLISIS DE LOS DISTRACTORES

- Las preguntas fueron configuradas con cuatro opciones posibles en lugar de tres, como hemos recomendado. La razón que llevó a ello fue introducir un elemento adicional de dificultad a la prueba como contrapeso al hecho de que el número de preguntas (25) puede resultar escaso para evaluar en profundidad la materia objeto de estudio, y de que el nivel de dificultad en la formulación de las preguntas tampoco resulta elevado.
- La tabla Excel adjunta identifica cada distractor por su capacidad de atracción puesta en relación con la de los distractores restantes de cada pregunta. El ideal es que el porcentaje de fallos cosechados por cada pregunta se reparta a partes iguales entre los tres distractores. En ese sentido, el análisis realizado pone de manifiesto que ese equilibrio es difícil de alcanzar y ha permitido identificar en algunos casos distractores poco útiles que convendría revisar.
- El índice de discriminación de los distractores por grupos extremos no ha sido calculado ante la dificultad de identificar los grupos extremos de forma fiable ante la muestra analizada de sólo 10 preguntas.

VALORACIONES DE ALCANCE GENERAL

- La realización de este tipo de análisis sobre la calidad de las pruebas tipo test debe relativizarse en el marco de una prueba mixta como la realizada en la asignatura Derecho Constitucional I. En efecto, el carácter mixto de la prueba (test y pregunta de desarrollo) debe ser tenido en cuenta a la hora de valorar algunas de las variables a analizar como, por ejemplo, el índice de discriminación por grupos extremos. El carácter mixto de la prueba supone que el test no es el único medio de evaluación utilizado. Ni siquiera tiene por qué ser concebido como el medio principal de discriminación de los mejores alumnos, pues un alumno puede superar el test y suspender el examen si no supera la pregunta de desarrollo. Es más, en el presente caso, el test se concibe como una comprobación de adquisición de los conceptos y principios más elementales de la asignatura sin pretender que con su superación se acredite un nivel de conocimiento profundo. Para ello, se recurre a la capacidad de

- argumentación, razonamiento abstracto y aplicación práctica de los conceptos que, a juicio del profesor responsable, permite ser evaluada con mayor fiabilidad a través de la pregunta de desarrollo.
- Para que un análisis de la calidad de la prueba tipo test como el realizado resulte útil resulta necesario que este abarque la totalidad del examen. Tomar como referencia sólo una muestra de las preguntas puede dar lugar a distorsiones como ha podido comprobarse en este caso.
 - Siendo así las cosas, es obvio que el tiempo necesario para llevar a cabo el análisis de la calidad de la prueba completa resulta excesivo y la tarea se antoja tediosa si no se dispone de medios informáticos que permitan obtenerlos de forma rápida. La simple tarea de recabar tal cantidad de datos de todas las preguntas, con todas sus opciones y de todos los exámenes, resulta de todo punto desproporcionada si se pone en relación con el resto de tareas que conlleva la función docente universitaria. Ni siquiera un manejo de hojas de cálculo a un nivel superior al usuario básico facilitaría la tarea de forma substancial, pues ello no solventa el paso inicial de extracción de datos (número de respuestas obtenidas por cada ítem, identificación de grupos extremos...).
 - Si bien algunas de las conclusiones extraídas resultan reveladoras de datos interesantes sobre la calidad de las preguntas formuladas y, en efecto, contribuyen a mejorar la redacción de las mismas; no es menos cierto que algunas de tales conclusiones son perceptibles a través de la mera tarea de corrección por parte del profesor y una mera comparación visual.

7.- Sexta etapa: publicación de los resultados.

En esta cuestión, nos planteamos qué publicar y por qué vía. Resultaba obvio que los análisis de la prueba no están destinados a ser comunicados a los examinandos, sino el resultado de la evaluación, pero ahí cabía entender por resultado tan solo la puntuación total –corregida- o bien incluir el número de preguntas bien, mal y sin contestar, sobre lo que no hubo consenso. En cuanto a los destinatarios de la publicación, dada la actual sensibilidad social y jurídica por la protección de datos personales, consideramos preferible evitar la publicación abierta (vgr. en tablón de anuncios) de las calificaciones de los alumnos, sin ánimo de pronunciarnos

sobre su legalidad. Preferimos hacer uso de la plataforma virtual, accesible solo a los matriculados en cada asignatura. Sin embargo, se abre ahí la opción por realizar una publicación de los resultados de todos los examinados accesible a todos los alumnos, o bien una publicación anónima de los resultados de todos los examinados con una clave identificativa, por ejemplo numérica, que se facilitase a cada uno de ellos, o bien hacer llegar a cada alumno solo su calificación particular, sobre lo que tampoco hubo consenso. Las discrepancias sobre estos aspectos se basaban en los recursos técnicos de la plataforma virtual y en la disponibilidad de tiempo de los profesores.

8.- Resultados obtenidos.

Aunque inicialmente nos fijamos como objetivo la elaboración de un elenco de “buenas prácticas”, nos pareció más útil exponer los resultados obtenidos en el trabajo bienal.

Primero: utilidad del test.

Encontramos la prueba tipo test más adecuada para evaluar los niveles cognitivos de conocimiento básico (conocimiento y comprensión). Para el conocimiento de procedimientos (niveles de aplicación y análisis) y el metacognitivo (niveles de síntesis y evaluación), es conveniente usar otras formas de evaluación, no necesariamente alternativas sino complementarias del test. Hemos optado por confeccionar una prueba no de la categoría de "evaluación diagnóstica" sino de "evaluación formativa/sumativa", entendiendo que será una prueba no para evaluar el punto de partida del proceso de aprendizaje sino el que se ha adquirido en ese proceso, ya sea que realicemos la prueba durante el mismo para mejorar sus resultados, ya sea que lo hagamos al final sin posibilidad de mejora en esa evaluación. También hemos optado por evaluar la dimensión cognitiva y no la afectiva y la psicomotriz.

Decidimos, de otra parte, ofrecer a la reflexión del conjunto del profesorado de la Facultad la conveniencia de realizar un test de evaluación transversal de varias asignaturas, que podría hacerse al final de un curso.

Segundo: preparación de los alumnos.

Vemos la necesidad de preparar a los alumnos para afrontar preguntas correspondientes a los niveles cognitivos medios y superiores, ofreciéndoles para ello algunos ejemplos de ítems, bien sea en clase, bien en

la plataforma virtual, si bien la experiencia arroja la dificultad de que muchos estudiantes están más interesados en copiar o memorizar la respuesta acertada –por si la pregunta reapareciera en el examen- que en comprender el por qué de la respuesta.

Tercero: Publicación de la TEO.

El docente ha de ubicar cada ítem en la tabla de especificación de objetivos (TEO), la cual deberá estar publicada para información del alumno. Recomendamos para ello el uso de la taxonomía de Bloom. Consideramos que la mayor homogeneidad o heterogeneidad del reparto de ítems entre las filas y entre las columnas debe quedar a la decisión de cada profesor. Sin embargo, hemos acordado que la distribución de ítems por columnas debe ser hecho público en los criterios de evaluación de la guía docente, es decir, lo que figura en la TEO como última fila (total, estándares o distribución de preguntas por niveles), para orientar a los alumnos sobre el tipo de conocimientos que se les va a exigir. En cambio, no se publicaría la distribución por filas, para evitar la picardía de abandonar el estudio de algunas lecciones, en aquellas asignaturas cuya TEO tenga una distribución claramente heterogénea de ítems por áreas (contenidos, temas, lecciones o bloques), siendo indiferente o incluso preferible publicar la distribución por filas en las asignaturas donde esa distribución sea homogénea.

Cuarto: redacción de los ítems.

Debemos extremar el cuidado en la redacción de cualquier ítem destinado a evaluar un nivel superior al más básico, para evitar que sea suficiente memorizar los materiales didácticos para hallar la respuesta correcta. Es decir, la respuesta no puede encontrarse literalmente formulada en los apuntes o el manual al uso. Y el esfuerzo en la redacción del ítem se incrementa a medida que se avanza en los niveles cognitivos, desde la comprensión hasta la evaluación.

Por las razones antedichas, se hace necesario que el profesor decida y tenga claro qué nivel cognitivo va a evaluar con cada ítem. Para ello, tendrá que ubicar el ítem en su TEO. Esta tabla (con la taxonomía de Bloom u otra semejante), con distribución de ítems por niveles, debe estar publicada para información del alumno, aunque este no conozca, a la hora de realizar el examen, la ubicación de cada ítem en la tabla.

Hemos optado por aceptar las tendencias actuales de solo tres respuestas alternas a cada cuestión, o sea, una correcta y dos distractores.

En cuanto a los distintos formatos de ítems (tomando por referencia los ocho que ofrecen los profesores Doval y Renom de la Universidad de Barcelona), el de dependencia de un contexto no ha sido de nuestro agrado porque, si se redacta como un verdadero caso práctico –real o de laboratorio-, encontramos preferible plantearlo para una exposición más extensa y constructiva –sea oral o escrita- del alumno que para un test, y si no contiene un caso práctico, entonces con facilidad el contexto introductorio se convierte en una excusa para hacer preguntas que no necesariamente dependen del mismo. Los formatos de elección alternativa y verdadero/falso no han sido de nuestro agrado por ofrecer al examinando un 50% de posibilidades de acierto, aunque no los rechazamos todavía, quedando pendientes del momento en que estudiemos las vías de corrección del factor azar.

De acuerdo con las directrices de los profesores Moreno y Martínez (Universidad de Sevilla) y Muñiz (Universidad de Oviedo) para la construcción de ítems, hemos considerado que no se debe incluir en la respuesta datos (vgr. año de un documento o número de artículo de la Constitución) por los que no se pregunta explícitamente en la cuestión planteada, de manera que una respuesta pueda ser falsa por incoherencia de ese dato con el resto del enunciado de esa respuesta. Si se introduce el dato, se hará para ayudar al alumno, al ser siempre coherente con el enunciado de la respuesta, y así se indicará en las instrucciones del test. Si el dato puede ser incoherente, debe quedar claro en la redacción del ítem que también se está preguntando por ese dato.

Convendría redactar preguntas de distinto nivel de dificultad, no necesariamente por corresponder a un nivel cognitivo superior en la taxonomía usada, sino incluso en el mismo nivel, con la finalidad de discriminar el grado de conocimiento de los alumnos. Para ello, tendríamos que reflexionar sobre el resultado que consideramos razonable alcanzar (porcentaje de “aprobados”, “notables” y “sobresalientes”).

Quinto: configuración de la prueba.

En cuanto a aspectos materiales, acordamos lo siguiente:

- seguir los consejos de la bibliografía especializada sobre peso (80 gramos) y tamaño (DIN A4) de papel, tipo de letra (serif, o sea, con remate inferior) y tinta (negra, sin colores);
- el cuerpo de la letra será de 11 o 12 puntos;

- el interlineado será sencillo dentro del párrafo ocupado por la pregunta o por una de las respuestas (si ocupan más de una línea) pero con un espaciado superior entre párrafos;
- la justificación de los párrafos será completa (alineación derecha e izquierda); ahora bien, los párrafos de las distintas respuestas opcionales (a, b, c) deben tener sangría con formato de lista numerada, es decir, con las distintas líneas de cada párrafo a la derecha de la letra o número, que quedaría así más resaltada a la vista; no parece, en cambio, imprescindible aplicar este criterio de sangría al bloque de cada pregunta (alineada a la derecha del número), aunque ciertamente resulta más claro cuando se hace así;
- los ítems que contienen tabla deben usar un formato de tabla donde aparezcan las líneas horizontales y verticales porque exige menos esfuerzo visual que sin líneas;
- para seguir las directivas de redacción de ítems, las columnas serán únicas, no dobles, excepto en el formato de emparejamiento;
- indíquese siempre al final de la página si continúa en el reverso;
- póngase encabezamiento (con lugar para identificación del alumno);
- las instrucciones serán imprescindibles, con cuestiones relativas al tiempo y a criterios de evaluación como por ejemplo las medidas de corrección del azar (respuestas incorrectas que penalicen o calificación más exigente que la proporcionalidad).

Sexto: protocolo de actuación.

Debe constar de diversas normas sobre: preparación de la prueba (cálculo del distanciamiento entre examinandos, colocación de los exámenes de distintos modelos); entrada de los alumnos (posible llamamiento nominal, asentamiento de los examinandos con medidas de seguridad); indicaciones previas (lectura de instrucciones, término horario); inicio de la prueba; desarrollo de la misma; finalización; y custodia y eventual entrega al profesor. Se reflexiona sobre la necesidad de evitar la acumulación de alumnos abandonando el aula –con los consiguientes riesgos para el control de la limpieza de la prueba- tanto al comienzo como al final, para lo que convendría regular la salida, por ejemplo prohibiendo la entrega individualizada del examen cuando falten cinco minutos para terminar. Acordamos que las instrucciones deberían estar disponibles para los alumnos en la plataforma virtual y que la rigidez y pormenorización de las

instrucciones serán proporcionales a la relevancia o importancia de la prueba para la calificación final del alumno.

Séptimo: evaluación.

Consideramos que la prueba debe evaluarse con corrección del elemento de azar, incentivando que se dejen sin contestar las preguntas cuya respuesta desconozca el examinando. La corrección del azar se haría restando al número de aciertos la fracción consistente en el número de errores dividido por el número de distractores de cada ítem.

Octavo: análisis de resultados.

Seleccionamos las siguientes medidas de análisis de los resultados obtenidos por los alumnos que consideramos de utilidad para la mejora de la redacción de los ítems:

a) Respecto del ítem, esto es, del análisis de la respuesta correcta:

- índice de posición (medido en porcentaje, del 0% al 100%);
- índice de facilidad (medido de 0 a 1), sin corrección del azar;
- índice de discriminación (medido de -1 a 1), calculado sobre grupos extremos del 27% de los alumnos mejores y el 27% de los peores (porcentaje redondeado al alza para llegar a un número entero, no decimal, de alumnos), restando a los aciertos todas las otras opciones (fallos y omisiones), e interpretación de los valores (según tabla de Ebel).

b) Respecto de los distractores del ítem, esto es, del análisis de las respuestas incorrectas (renunciando a analizar la omisión de respuesta):

- índice de posición (del 0% al 100%) de los distractores globalmente y de cada distractor en particular, con comparación visual entre el índice que debería tener cada distractor (fruto de dividir el índice global entre el número de distractores) y el que realmente tiene;
- índice de atracción de cada distractor (medido de 0 a 1), calculado por el mismo procedimiento que el índice de facilidad del ítem;
- índice de discriminación de cada distractor (medido de -1 a 1), calculado por el mismo procedimiento (restando al distractor todas las otras opciones, o sea, aciertos, otros distractores y omisiones) e

interpretado según los mismos criterios que el índice de discriminación del ítem.

Noveno: publicación.

Consideramos que los resultados evaluatorios de la prueba deben ser publicados en la plataforma virtual, accesible solo a los matriculados en cada asignatura.

9.- Bibliografía.

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement Association, *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington DC 1999.

Eduardo Doval & Jordi Renom, *Desarrollo y verificación de la calidad de pruebas tipo test*, Barcelona 2010.

José Muñiz, Rafael Moreno & Rafael Martínez, “Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple”, *Psicothem* 16 (2004) pp.490-497.

Michael C. Rodríguez, “Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research”, *Educational Measurements: Issues and Practice* 24 (2005) pp.3-13.

Francisco de la Torre Olid (coord.), *Preguntas de autoevaluación para el Grado en Derecho. Preguntas tipo test, una herramienta pedagógica*, Madrid 2010.

Memoria de seguimiento del proyecto “Taller de análisis del sistema de evaluación de alumnos de Derecho a través de pruebas tipo test”: <http://unitv.uhu.es/1/watch/647.aspx> (grabación en polimedia el 3-10-2012).

Programa GEXCAT “Gestión de exámenes y corrección automática de tests” (Universidad de La Laguna): <http://www.gexcat.com>.

Programa TAP “Test analysis program” (Universidad de Ohio): <http://www.ohio.edu/people/brooksg/tap.htm>.

EL TEST?

APLICACIONES ESPECÍFICAS

LA EXPERIENCIA DEL TEST EN DERECHO CONSTITUCIONAL

María de las Nieves Saldaña Díaz

Profesora Titular Acreditada de Derecho Constitucional

Fernando Pérez Domínguez

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Constitucional

1.- La evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho Constitucional ante la implantación del Grado en Derecho.

1.1.- La evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Sin temor a equivocarse puede afirmarse que durante el primer decenio del siglo XXI la enseñanza del Derecho ha cambiado, o, está cambiando, tanto o más que en todo el siglo anterior, al menos en Europa, y, especialmente, en España. A ello han contribuido las exigencias que impone el nuevo paradigma sociológico que articula la Sociedad de la Información y el Conocimiento sustentada sobre las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y el proceso de convergencia europea de Bolonia, el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ¹.

Los cambios estructurales que implementa el EEES en la enseñanza del Derecho no sólo afectan a la definición de los contenidos, competencias y métodos docentes, sino también y, muy especialmente, a los mecanismos

¹ Entre otros, *vid.* GARCÍA SAN JOSÉ, D. I. (coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2008; LEÓN BENÍTEZ, M. R., (coord.), *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2007; ROGER CAMPIONE, T. y GARCÍA SALGADO, M. J., “De Bolonia a Bolonia: El eterno retorno de la enseñanza del Derecho”, en *Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*, vol. 1, Tirant lo Blanch, Valencia, 2008, págs. 281-310; GARCÍA AMADO, J. J., “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, 2009, págs. 42-53; CARRERAS SERRA, F., “A Propósito de Bolonia: ¿Qo vadis la universidad española?”, *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 9, 2010, págs. 1-31.

de evaluación del alumnado, centro como son del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). En efecto, el EEES establece como eje fundamental del mismo una educación centrada en el *aprendizaje* con preferencia a una educación basada en la *enseñanza*. Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que en el nuevo sistema educativo debe tener la educación en términos de adquisición por parte de los estudiantes de capacidades, habilidades y competencias que les permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida (*Long Life Learning*). No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo, sino de acentuar la importancia que en tal proceso debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos. Desde esta perspectiva, se produce el desplazamiento de una educación preferentemente centrada en la *enseñanza* hacia una educación orientada al *aprendizaje*, y, en consecuencia, la emergencia de un nuevo paradigma educativo que debe centrar los objetivos, programas, metodología y mecanismos de evaluación en los procesos de aprendizaje del alumnado².

Por tanto, en el marco del EEES los instrumentos de evaluación han de definirse de acuerdo con las competencias previamente definidas. Los sistemas de evaluación clásicos basados en los conocimientos deben centrarse ahora en las competencias como conjuntos indisolubles de conocimientos, destrezas y actitudes. Los procedimientos de evaluación también deben cambiar, garantizando al profesorado el uso de diversas técnicas e instrumentos que les permitan ampliar los recursos evaluativos³. A

² Al respecto, *vid.* GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R., *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Proyecto Piloto – Fase I. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, Bilbao, 2003; RIESCO GONZÁLEZ, M., “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 13, 2008, págs. 79-105.

³ En el *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*, se señala expresamente la necesidad de ampliar el concepto de evaluación del rendimiento para que abarque los diferentes componentes de las competencias personales y profesionales que se propone desarrollar la enseñanza universitaria y se incluye entre los principios de enseñanza la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con procedimientos y técnicas sensibles a la calidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que componen las competencias personales y profesionales, *vid.* Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), abril de 2005, págs. 29 y 62. *Vid.* también, DELGADO GARCÍA, A.N. (coord.), *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo*

diferencia de la tradicional evaluación finalista, la evaluación “centrada en las competencias”, se caracteriza por ser: una *evaluación auténtica*, en la medida en que pretende evaluar de forma integrada el desarrollo de las diversas competencias prefijadas; una *evaluación criterial*, que define los criterios y niveles de logro que orientan la evaluación del alumnado; una *evaluación participativa*, que exige una posición activa del alumnado en su propio proceso de evaluación, por lo que habrán de articularse mecanismos de autoevaluación y de evaluación por “pares”; una *evaluación continua y formativa*, que permite al alumnado la retroalimentación en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, su constante mejora; y, finalmente, una *evaluación integral* que requiere la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación, en función de las competencias que el alumnado debe adquirir⁴.

Así, el cambio de paradigma exige transformaciones importantes en la forma de entender y practicar la evaluación en la docencia universitaria: a) dar más importancia y, por tanto, dedicar más tiempo y esfuerzo a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa; b) evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo; c) evaluar los diferentes tipos de aprendizaje y competencias planificadas; y d) realizar una evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje y no sólo como control final de dichos procesos⁵.

En todo caso, conviene resaltar la importancia que tiene la programación en el sistema de evaluación en el EEES, dado que objetivos, competencias, métodos y evaluación constituyen un todo inseparable. Cuando se lleva a cabo la programación de los objetivos que se persiguen durante el proceso de aprendizaje, implícitamente se está fijando el sistema de evaluación, aunque, simultáneamente, el método docente que se elija condicionará una determinada forma de evaluación, de ahí que, en última instancia, la evaluación constituya para el profesorado un importante

de Educación Superior, MEC, Programa de Estudios y Análisis, Madrid, 2005; BLANCO, A. (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*, Narcea, Madrid, 2009.

⁴ Vid. MIGUEL DÍAZ, M. de (dir.), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006, págs. 42-47 y 161.

⁵ Cfr. LÓPEZ PASTOR, V. M., “El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 57, 2006, págs. 93-119, especialmente pág. 96.

instrumento de perfeccionamiento y mejora de su propia actividad docente⁶. En efecto, la evaluación formativa implica un gran esfuerzo por parte del profesorado que tiene que incluir elementos importantes de motivación e incentivación: a) la evaluación formativa orienta el proceso hacia la mejora de la docencia en lugar de enfrentarle a tareas irresolubles o inciertas; b) la evaluación permite tener en cuenta no sólo el resultado sino también los esfuerzos o procesos emprendidos por el profesor; y c) la evaluación también puede tener un “componente sumativo” como evidencia para la concesión de incentivos al profesorado⁷.

Por todo, el enfoque de la enseñanza universitaria del Derecho que plantea el sistema de créditos ECTS exige que la evaluación tenga carácter continuo, que no se afronte exclusivamente en último lugar, a través de una única prueba final, y que sea de carácter formativo, que coadyuve a la revisión y corrección de los propios procesos de aprendizaje y evaluación⁸. En este sentido, ya en el Informe *Hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Repercusiones en la Titulación de Derecho* (Barcelona, 19 de diciembre de 2002), se menciona expresamente que la aplicación de la *Declaración de Bolonia* tendrá importantes consecuencias y exigirá necesarios cambios en los métodos de evaluación, debiendo situarse en su debido lugar la evaluación continua, en cuanto que el aprendizaje, como objetivo de la docencia, es lo que debe ser evaluado, debiendo modificarse los métodos clásicos de examen para verificar que el estudiante ha aprendido, que ha adquirido las habilidades y los conocimientos, que ha leído y comprendido las lecturas o que sabe elaborar un dictamen o realizar un trabajo de investigación (punto 7.c)⁹. Sin embargo, resulta paradójico que el *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*, que relaciona un elenco de competencias propias de formación disciplinar y profesional en la enseñanza del Derecho, no contenga

⁶ Al respecto *vid.* ALLEN, D. [comp.], *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Paidós, Madrid, 2000.

⁷ En este sentido, MIGUEL DÍAZ, M. de (dir.), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*, *op. cit.*, págs. 42-47.

⁸ *Vid.* DELGADO, A. M. (coord.), *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Bosch, Barcelona, 2006.

⁹ *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, junio 2005, Anexo I. *Informe de la Reunión celebrada en Barcelona el 19 de diciembre de 2002: Hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Repercusiones en la Titulación de Derecho*, págs. 246 y 247.

referencia específica alguna a los sistemas e instrumentos de evaluación pertinentes a esas competencias de acuerdo con los postulados de Bolonia¹⁰.

Pese a todo, la implementación del crédito ECTS exige la revisión y reactualización de los métodos clásicos de evaluación en la enseñanza del Derecho, que debe superar una visión exclusivamente finalista, para orientarse hacia el proceso en sí y los mecanismos de retroalimentación y mejora, en definitiva, hacia una evaluación formativa que coadyuva al aprendizaje del alumnado de forma continua en el marco del EEES.

1.2.- La evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho Constitucional en el Grado en Derecho: hacia una evaluación formativa, criterial y procesual.

La enseñanza del Derecho Constitucional en el marco del sistema de créditos ECTS que supone la implantación del Grado en Derecho exige un importante esfuerzo de renovación e innovación docente, especialmente, por lo que se refiere a los sistemas y métodos de evaluación de sus aprendizajes¹¹. En efecto, hasta principios del siglo XXI, la evaluación del

¹⁰ Las competencias y habilidades que se considera indispensable fomentar a lo largo de la formación de los futuros graduados en Derecho son: 1. Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales. 2. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos. 3. Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico. 4. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales). 5. Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio. 6. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos. 7. Capacidad de redactar escritos jurídicos. 8. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía). 9. Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos. 10. Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica. 11. Adquisición de valores y principios éticos. 12. Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo. 13. Capacidad de negociación y conciliación. 14. Conocimientos básicos de argumentación jurídica. 15. Capacidad de creación y estructuración normativa. 16. Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto. 17. Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual, *vid. Libro Blanco. Título de Grado en Derecho, op. cit.*, págs.181-182.

¹¹ Desde la implantación del Grado en Derecho, son diversos los eventos y publicaciones destinadas específicamente a la enseñanza del Derecho Constitucional y los procesos de innovación docente en el marco del EEES, destacando el I Seminario de Innovación y Calidad Educativa en Derecho Constitucional, celebrado en el Centro de

aprendizaje en la enseñanza del Derecho Constitucional, como en el resto de las disciplinas jurídicas, se ha centrado en una concepción eminentemente finalista, basada exclusivamente en una prueba final que obstaculiza los procesos de retroalimentación y mejora continua a lo largo del propio proceso de aprendizaje. La llamada *evaluación sumativa* es aquella que se realiza al final del proceso de aprendizaje para valorar la tarea realizada y el grado de consecución de los objetivos formulados, de ahí que sólo permita comprobar la eficacia del proceso educativo cuando ya ha concluido, obstaculizando así que los profesores y alumnos puedan rectificar a tiempo cuando los resultados no son óptimos. Sin embargo, el enfoque de la enseñanza del Derecho Constitucional en el Grado en Derecho, centrado en las competencias que plantea el sistema de créditos ECTS, exige que la evaluación tenga carácter continuo, que no se afronte exclusivamente en último lugar, a través de una única prueba final, y que sea de carácter formativo, que coadyuve a la revisión y corrección de los propios procesos de aprendizaje y evaluación. De esta forma, la evaluación continuada a lo largo del curso académico, también llamada *evaluación formativa*, permite controlar los logros que se van alcanzando, detectándose los posibles problemas de forma anticipada, de ahí que este tipo de evaluación juegue un importante papel en el control de los docentes y estudiantes, indicando a los primeros si deben modificar sus estrategias didácticas y proporcionando a los segundos información sobre los logros alcanzados y orientándoles sobre el plan de estudio que deben seguir¹².

Así, la *evaluación formativa* tiene como finalidad principal la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende

Estudios Políticos y Constitucionales el 17 de junio de 2009, cuyas ponencias están publicadas en COTINO HUESO, L., y PRESNO LINERA, M. A. (coord.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias docentes*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2010; vid. también COTINO HUESO, L., y PRESNO LINERA, M. A. (ed.), *La enseñanza del Derecho Constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2011.

¹² Al respecto, *vid.* GÓMEZ FERNÁNDEZ, I., “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, L., y PRESNO LINERA, M. A. (coord.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias docentes*, *op. cit.*, págs. 121-128.

principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos en dicho aprendizaje. Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumnado y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Los errores son objeto de estudio en tanto que reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por los propios estudiantes. A través de los errores se puede diagnosticar qué tipo de dificultades tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera poder arbitrar los mecanismos necesarios para ayudarles a superarlos¹³. Pero también interesa remarcar aquellos aspectos del aprendizaje en los que los alumnos han tenido éxito, pues así se refuerza este aprendizaje. Así, la *evaluación formativa* se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que en los resultados y, a través de los procesos, en la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos, de ahí que el nivel de contacto que mantenga el docente con los alumnos y la participación que se haya propiciado son elementos que ayudarán, en gran medida, a llevar a cabo este tipo de evaluación¹⁴.

Por tanto, la *evaluación formativa* responde en gran medida a las exigencias del sistema de créditos ECTS en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Constitucional en el marco del Grado en Derecho, centrado en la evaluación de todos los aprendizajes de los estudiantes, de manera que se evalúen no sólo la parte lectiva, las clases teóricas y prácticas, sino también diversas actividades externas al aula que coadyuvan a los procesos de aprendizaje autónomos del alumnado y a su corrección. Por lo que se tiene

¹³ En el *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*, se enumera entre los principios didácticos que sustentan el modelo marco de enseñanza-aprendizaje correspondiente al EEES considerar la evaluación como ocasión para conocer la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y oportunidad para su reformulación y mejora, Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), *op. cit.*, págs. 32 y 62.

¹⁴ De la extensa literatura, *vid.* LÓPEZ PASTOR, V. M. (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Narcea, Madrid, 2009; BIGGS, J. B., *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid, 2005; BONSÓN, M. & BENITO, A., “Evaluación y aprendizaje” en BENITO, A. y CRUZ, A. (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2005.

que disponer de una multiplicidad de fuentes de evaluación, no únicamente el examen final, cuyo peso hay que reducir. También hay que evaluar la asistencia y participación en las clases teóricas y prácticas, la realización de trabajos individuales o colectivos, la participación en las tutorías individuales o colectivas, presenciales o virtuales, así como el aprovechamiento del entorno virtual de las asignaturas, dada la especial relevancia que cobra la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas jurídicas. En definitiva, hay que concretar los instrumentos de evaluación formativa de los aprendizajes en la enseñanza del Derecho Constitucional¹⁵.

1.3.- Instrumentos para la evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho Constitucional en el Grado en Derecho.

Como venimos señalando, la evaluación de los aprendizajes del Derecho Constitucional en las Universidades españolas, al igual que en el resto de las disciplinas jurídicas, se ha centrado en una concepción eminentemente finalista. En efecto, hasta ahora los instrumentos de evaluación más utilizados en la enseñanza del Derecho para valorar el rendimiento de los alumnos han sido los *exámenes* convencionales, bien sean exámenes orales, escritos o prácticos. Aunque su estudio y aplicación ha reflejado opiniones muy diversas sobre la oportunidad y consistencia de unos y otros, en todo caso, se ha evitado que la calificación se infiera de un único examen final. Precisamente, para evitar el examen único se ha consolidado la práctica de los llamados exámenes parciales que suelen implicar la “liberación”, si se supera, de la parte correspondiente de la asignatura. Sin embargo, la proliferación de los exámenes parciales ha producido, en general, efectos perniciosos para la enseñanza del Derecho. Entre otros, el alumnado destina principalmente sus esfuerzos a la preparación de los numerosos parciales, de modo que realiza un estudio apresurado, sin profundidad, recurriendo a la siempre desaconsejable

¹⁵ En cuanto a la tipología de las actividades de evaluación en el ámbito jurídico, entre otras, se han señalado: planteamiento de supuestos prácticos; formulación de preguntas de desarrollo; preguntas tipo test de selección múltiple; proposiciones de verdadero o falso; planteamiento de debates sobre temas de actualidad jurídica; comentario crítico; reseña o recensión; búsqueda de información jurídica en Internet; elaboración de informes y dictámenes; elaboración de cuadros y esquemas comparativos; redacción de un caso; detección de errores jurídicos; pruebas de completar; cumplimentado de formularios jurídicos; presentaciones orales de temas; trabajos de investigación, *vid.* DELGADO GARCÍA, A. M. y OLIVER CUELLO, R., “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 3, núm. 1, 2006.

memorización como medio para superar las pruebas inmediatas. Igualmente, la proliferación de los parciales provoca que los estudiantes no puedan completar su formación mediante la consulta de monografías, revistas especializadas o jurisprudencia e, incluso, que no asistan a las clases de las demás asignaturas, dificultándose así el desempeño de una labor docente adecuada y continua. Factores todos que conducen a una enseñanza universitaria más que de formación de “examinación”, contraria a los objetivos de Bolonia¹⁶.

Por tanto, para adecuarse al crédito ECTS que supone la implantación del Grado en Derecho, las pruebas parciales deben ser un instrumento más para evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el Derecho Constitucional. Asimismo, para responder a un modelo de evaluación continuada y formativa, el examen debe recoger cuestiones formuladas de tal forma que su respuesta no sea mecánica, sino que obliguen a los estudiantes a sintetizar y ordenar el conjunto de conocimientos adquiridos sobre los temas que abarquen las cuestiones preguntadas y a poner en relación distintos conocimientos, en cuya corrección se valorará, primordialmente, el razonamiento y la argumentación empleada para alcanzar la solución que se defiende. En este tipo de exámenes, no solo es conveniente, sino necesario que al alumnado se le permita el acceso directo a todos los materiales disponibles para la enseñanza de la asignatura: manuales, monografías, artículos doctrinales, jurisprudencia y demás lecturas aconsejadas, facilitándose asimismo el acceso a los materiales electrónicos que estuvieran disponibles en las plataformas virtuales de apoyo a la enseñanza presencial y en los servidores institucionales y bases de datos jurídicas de Internet.

Sin embargo, la evaluación del aprendizaje en la enseñanza del Derecho Constitucional en el Grado en Derecho no puede centrarse exclusivamente, ni siquiera básicamente, en el examen como instrumento de evaluación de los aprendizajes. El sistema del ECTS pone su énfasis en el seguimiento del trabajo de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la disciplina. Especialmente, hay que tener en cuenta el interés que se haya mostrado por la asignatura, manifestado con sus

¹⁶ En el *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* se constata por la denuncia de los estudiantes que el examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación y que generalmente tiene mayor peso en la calificación final que otras pruebas (trabajos: recensiones, ensayos, comentarios, gráficos...), Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas, *op. cit.*, pág. 16.

intervenciones en las sesiones de exposición y explicación de los contenidos de las asignaturas, en las discusiones que tengan lugar en las clases con motivo del comentario de casos prácticos y trabajos individuales o grupales. La asistencia y participación en las clases constituye un importante instrumento de evaluación del alumnado de carácter formativo, en la medida en que permite hacer un seguimiento de la actitud de los estudiantes hacia la asignatura, de los procesos de comprensión y análisis crítico de sus materias, de retroalimentación y mejora a lo largo de todo el curso. Con todo, la evaluación de los aprendizajes a través de la presencialidad y participación del alumnado en las clases ordinarias exige un importante esfuerzo por parte del profesorado, que tiene que controlar diariamente su asistencia a clase, así como evaluar su participación e intervenciones, lo que sólo podrá llevar a cabo eficazmente con un grupo reducido de alumnos.

Asimismo, el crédito ECTS exige la evaluación de los aprendizajes del alumnado que se canalizan a través de las actividades dirigidas de carácter grupal (realización y exposición de trabajos, comentarios de sentencias y lecturas, asistencia y participación en Seminarios, Cineforum, y otras análogas). En este sentido, entre los distintos mecanismos de evaluación complementarios y/o alternativos al examen en el Derecho Constitucional cobra notable importancia la elaboración y exposición del trabajo individual y, especialmente, en grupo, método de enseñanza activa que consiste en la profundización en un tema de interés y actualidad, mediante una investigación personal o en grupo, orientada por el docente. Señalar a los estudiantes la elaboración de un trabajo sobre un tema determinado, o incluso, permitirles su elección, es un medio que contribuye también de manera importante a que el alumnado se familiarice con la utilización de las fuentes bibliográficas de la disciplina y a que desarrolle un patrón de razonamiento jurídico-constitucional. Además, tales trabajos aportan un elemento de primera importancia para poder valorar el grado de madurez alcanzado a lo largo del curso. De ahí que este instrumento de evaluación tenga, sin duda, un importante valor para la adquisición de competencias instrumentales, al permitir introducir al alumnado en el manejo y selección de fuentes de información especializadas de la disciplina, habilitarles para la correcta exposición de ideas, incluso a través de presentaciones informatizadas interactivas, y facilitar el contacto profesorado-alumnado, además de estimular la preocupación por el Derecho Constitucional. Así, el trabajo elaborado en grupo —reducido en todo caso—, facilita la adquisición de competencias como el trabajo en equipo y cooperativo y el

desarrollo de habilidades interpersonales, cada vez más necesarias para el desarrollo profesional en el ámbito jurídico¹⁷.

En todo caso, para la previsión de estos trabajos es recomendable disponer de un fondo de posibles temas o cuestiones preparado con antelación y que contenga una lista de objetos de estudio, clasificada según su dificultad y nivel de exigencias, así como indicaciones metodológicas y bibliográficas sobre cada uno. Previsión que no puede en absoluto sustituir la dirección personalizada de cada trabajo por parte del docente, ya que de lo contrario esta actividad perdería gran parte de su sentido. En efecto, para que los trabajos alcancen su finalidad formativa de una manera óptima los docentes deben orientar y dirigir a los estudiantes en su elaboración, con el objeto de enfocar su atención hacia los aspectos más importantes que deban tratar, sin perjuicio de indicarles la conveniencia de profundizar en el tema que vayan a estudiar mediante la búsqueda de otras fuentes a partir de la base que el profesorado les proporcione. De igual manera, para que la realización del trabajo alcance plenamente su finalidad formativa es conveniente que el docente y los alumnos tengan un encuentro con anterioridad a la exposición del trabajo, en el que intercambien impresiones sobre los temas de mayor interés que deban abordar en la exposición y el docente pueda orientar a los estudiantes en aquellas cuestiones sobre las que tenga dudas o errores, o en las que su acercamiento al tema objeto de estudio se manifieste como imprecisa. Igualmente, tras la presentación o exposición del trabajo en la clase, se abrirá un debate para discutir los aspectos principales, de cuyas apreciaciones deberán dar cuenta los alumnos en el trabajo escrito presentado finalmente¹⁸. Para la evaluación de este tipo

¹⁷ Entre las distintas estrategias metodológicas que se proponen en el *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*, se presta especial atención a las actividades de “grupos de trabajo”, donde se fomenta la adquisición de diversas competencias como: búsqueda, consulta y tratamiento de información, observación, experimentación, debate, realización de ejercicios, tareas de laboratorio, trabajo de campo, formulación de hipótesis y alternativas, producción y creación cooperativa, realización de informes, evaluación de resultados. La atención a cada uno de estos grupos supone un seguimiento cercano de su trabajo en torno a los problemas que la práctica le plantea. Significa aportarle documentos específicos que no necesariamente manejarán otros grupos, proporcionarle explicaciones ocasionales, cuestionar sus desarrollos y decisiones, solicitarle argumentación, mostrarle experiencias transferibles, etc., lo que representa una tutorización permanente, sea en horario ‘de clase’ o fuera de él, personal o virtualmente, Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), *op. cit.*, pág. 30.

¹⁸ Como señala el *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*, la cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden no sólo para favorecer

de trabajos cobra notable importancia la rúbrica como instrumento de evaluación. Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. Los elementos fundamentales de la rúbrica son los criterios, niveles de ejecución y los valores o puntuaciones según escala¹⁹.

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes del alumnado en el Derecho Constitucional no puede sustraerse a los procesos que tienen lugar a través de los entornos virtuales y telemáticos que actualmente sirven de soporte para la enseñanza de las disciplinas universitarias²⁰. Los entornos virtuales de las asignaturas pretenden, sin duda, la superación de los cánones tradicionales de la enseñanza presencial que han caracterizado a los clásicos métodos magistrales de enseñanza del Derecho, hasta fecha muy reciente poco permeables a la implementación de las TIC a los procesos de aprendizaje. El entorno virtual permite el acceso y la combinación de distintos recursos formativos que ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje para los alumnos, garantizando una constante y permanente actualización de los contenidos y proporcionando una enseñanza dinámica e innovadora. Por otra parte, favorece la utilización generalizada de herramientas multimedia y de Internet y, al mismo tiempo, motiva a los

la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje presencial o virtual, sino también para estimular el contraste, la duda y la argumentación claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender, Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), *op.cit.*, pág. 31.

¹⁹ Sobre la rúbrica como instrumento de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Bolonia, *vid* CONDE RODRÍGUEZ, A. y POZUELO, F. J., “Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES”, *Investigación en la Escuela*, n.º. 63, 2007, págs. 77-90.

²⁰ En relación con la utilización de los entornos virtuales como apoyo a la enseñanza presencial en el nuevo modelo del EEES, en el *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas* se afirma que la enseñanza virtual abre posibilidades desconocidas en el intercambio educativo, la búsqueda de información, la transferencia de conocimientos, el trabajo cooperativo a distancia, la expresión del conocimiento aprendido, la aplicación del mismo a la solución de problemas y la proyección de las propias ideas en proyectos creativos, componen un cuadro de actividades de enseñanza-aprendizaje que reciben un impulso multiplicador con las TICs de proporciones desconocidas, de ahí la conveniencia de integrar procedimientos y modalidades didácticas de la enseñanza presencial y de la enseñanza virtual, Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA), *op. cit.* págs. 45 y 69.

estudiantes para la búsqueda y selección de información, así como su correcta estructuración y análisis²¹.

Así, la incorporación de las TIC a la enseñanza del Derecho Constitucional implica una “revolución” en los procesos de aprendizaje que transitan de la presencialidad a la virtualidad, esto es, a los aprendizajes en entornos virtuales o *e-learning*. La formación apoyada en las TIC implementa nuevas concepciones en los procesos de aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumnado en sus procesos de formación, el desarrollo de destrezas emocionales e intelectuales, la preparación para asumir responsabilidades en un proceso de constante cambio, la flexibilidad para incorporarse a un ámbito profesional que demandará formación permanente, así como la adquisición de las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo, aspectos todos que también deben ser objeto de evaluación continua y formativa²².

En definitiva, la aplicación del crédito ECTS en la enseñanza del Derecho Constitucional requiere implementar diversos mecanismos de evaluación que permitan calificar objetiva y adecuadamente el continuo proceso de aprendizaje de las competencias que le son propias. La evaluación de las competencias tanto genéricas como específicas que requiere la implantación del EEES exige la aplicación de un sistema de evaluación continuada y formativa que atienda no sólo a la calificación obtenida en el examen o exámenes sino también a otros aspectos, como la participación del alumnado en clase y en las actividades programadas o dirigidas, a los trabajos realizados, ya sea de forma individual o colectiva, a la participación de los alumnos en los seminarios o cursos monográficos organizados así como el aprovechamiento del entorno virtual de las asignaturas que potencia la implantación del Grado en Derecho.

²¹ Sobre la utilización de las TIC en la enseñanza del Derecho, *vid.* DELGADO GARCÍA, A. M., Y BELTRÁN DE HEREDIA RUIZ, I. (coord.), *El uso de las TIC en la docencia del Derecho: aproximaciones docentes y metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, 2014.

²² Para diversas experiencias sobre la aplicación de las plataformas virtuales en la enseñanza del Derecho Constitucional, *vid.* “VIDAL PRADO, C., “La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional”, en COTINO HUESO, L., y PRESNO LINERA, M. A. (coord.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias docentes*, *op. cit.*, págs. 170-175; REVIRIEGO PICÓN, F., “Plataforma docente, herramientas asincrónicas y atención al alumno”, *ibidem*, págs. 162-169.

2.- Criterios e instrumentos de evaluación del aprendizaje en las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II del Grado en Derecho de la Universidad de Huelva: la introducción de pruebas tipo test de elección múltiple.

La implantación de la Experiencia Piloto de Crédito ECTS en la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva desde el curso 2004-2005 supuso la adaptación de la enseñanza de las asignaturas adscritas a la disciplina de Derecho Constitucional a las directrices del EEES, afectando especialmente a la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado, que había estado centrada fundamentalmente en el examen y, por tanto, como en el resto de las disciplinas jurídicas hasta ese momento, en una evaluación meramente finalista. Sin embargo, como ya se ha señalado, la implantación del crédito ECTS exige la aplicación de un sistema de evaluación continua y formativa de los procesos de aprendizaje del alumnado, de ahí que se pusiera en marcha de forma progresiva una modalidad de este tipo de evaluación en la enseñanza del Derecho Constitucional, consolidándose a partir del curso 2009-2010, en el que se inicia la implantación del vigente Título oficial del Grado en Derecho por la Universidad de Huelva²³.

Conforme establece el plan de estudios, la materia básica de Derecho Constitucional se imparte en el primer curso del Grado en Derecho, distribuida entre la asignatura de Derecho Constitucional I (6 créditos ECTS básicos), centrada en el análisis del Estado como objeto del Derecho Constitucional, la norma constitucional y su protección y los derechos y libertades constitucionales, y la asignatura de Derecho Constitucional II (8 créditos ECTS obligatorios), dedicada al estudio de la organización constitucional del Estado, las funciones y órganos constitucionales y el Estado autonómico. Para su adecuación a las exigencias del crédito ECTS, y atendiendo a los objetivos y competencias definidas en las Guías Docentes de las asignaturas, se aplica una metodología docente diversa que favorezca la adquisición de los objetivos y competencias previstos, implementándose

²³ El carácter oficial del título se hizo público mediante *Resolución de 13 de noviembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos* (B.O.E. núm. 4, de 5 de enero de 2010). El plan de estudios se hizo público mediante *Resolución de 16 de junio de 2010, de la Universidad de Huelva, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho* (B.O.E. núm. 193, de 10 de agosto de 2010).

junto a la clase magistral, la asistencia y participación en actividades de seminarios (las llamadas actividades complementarias), y la realización de trabajos individuales o colectivos²⁴.

Para la valoración del grado de adquisición de competencias se ha implementado un sistema de evaluación continua del proceso de aprendizaje que combina la evaluación de proceso y la evaluación sumativa, lo que nos permite aplicar criterios cualitativos y cuantitativos, que entendemos fundamentales para la evaluación del aprendizaje en las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II, por cuanto desde el punto de vista cualitativo debe hacerse visible el proceso de aprendizaje, y desde el cuantitativo calificar su grado de realización de acuerdo con criterios preestablecidos²⁵. Así, dadas las dificultades que puede plantear aplicación de un sistema de evaluación formativa exclusivamente en la enseñanza del Derecho Constitucional, se ha optado por implementar varios instrumentos de evaluación, integrándose, junto a los mecanismos de evaluación de carácter formativo, que se lleva a cabo a través de las actividades de seminarios programadas, en las que se evalúan la participación del alumnado en los debates y la realización de trabajos, unos instrumentos de evaluación de carácter sumativo y de diagnóstico, como la realización de distintos tipos de pruebas o exámenes, orales o escritos, habiéndose incorporado a partir del curso 2011-2012, como se analiza con detenimiento más adelante, la realización de pruebas tipo test de elección múltiple.

2.1.- Evaluación del aprendizaje de forma continuada en debates, casos prácticos y estudio de casos.

La evaluación del aprendizaje en debates, casos prácticos y estudio de casos se lleva a cabo a través de los seminarios (actividades

²⁴ Las guías docentes de las asignaturas de Derecho Constitucional I y II para el curso 2014-2015 están publicadas en la página web de la Facultad de Derecho, la correspondiente a Derecho Constitucional I puede consultarse en <http://www.uhu.es/fderecho/admin/data/archivos/1405700336088.pdf>, y la relativa a Derecho Constitucional II en <http://www.uhu.es/fderecho/admin/data/archivos/1405700415000.pdf> [consulta: 12 de diciembre de 2014].

²⁵ En este sentido, *vid.* GÓMEZ FERNÁNDEZ, I., “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, L., y PRESNO LINERA, M. A. (coord.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias docentes*, *op. cit.*, págs 122-128.

complementarias) que se realizan durante la impartición de las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II. De acuerdo con el cronograma y la carga de créditos de las asignaturas, se celebrarán de 3 a 4 seminarios. Las actividades a realizar en los seminarios pueden consistir en la elaboración por los alumnos de algún documento escrito (comentario de sentencia, análisis jurídico-constitucional de un tema de actualidad, análisis de artículo doctrinal o preceptos normativos, etc.), la realización de exposiciones por grupos de trabajo, el desarrollo de debates dirigidos entre los alumnos, la realización de cuestionarios a partir de materiales previos, la resolución de casos prácticos, etc. La asistencia a todos los seminarios programados es imprescindible para la superación de la asignatura, realizándose para ello los correspondientes controles de asistencia, admitiéndose únicamente un máximo de 1/3 de ausencias debidamente justificadas por causa de enfermedad.

La evaluación del trabajo de los alumnos en relación con cada seminario se lleva a cabo a partir de su participación e intervención en la propia aula durante la celebración del mismo, así como de los documentos escritos cuya entrega posterior le sea requerida, en su caso, por el profesorado de la asignatura, que deberán entregarse en el plazo indicado por el profesorado, establecido en sintonía con el desarrollo del programa de la asignatura al objeto de facilitar una correcta secuenciación del aprendizaje del alumnado. Cada una de las actividades de seminario es calificada sobre 10 puntos, realizándose al final del cuatrimestre la media aritmética de las notas obtenidas, que supondrá el 30% de la calificación final de la asignatura.

2.2.- Evaluación del aprendizaje mediante exámenes finales (orales o escritos).

Además de la evaluación del aprendizaje en debates, casos prácticos y estudio de casos que se lleva a cabo a través de los seminarios, se evalúan los aprendizajes mediante dos tipos de pruebas o exámenes: una o varias pruebas escritas parciales correspondientes a los distintos bloques temáticos de la asignatura —que se analizan a continuación— y un examen final sobre el total o parte del programa de la asignatura, que será obligatorio para los alumnos que no hayan superado las pruebas parciales o cuando esté pendiente de evaluación una parte del programa, y optativo para los alumnos que hayan superado todas las pruebas parciales, cuando se hayan evaluado todas las partes del programa, que en caso de concurrir aspirarían así a elevar su calificación.

De acuerdo con el calendario de exámenes finales programados en la Facultad de Derecho, se realiza un examen final de las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II al término del semestre en que se imparten, que tiene por objeto el programa completo de las asignaturas y consisten en 4 preguntas de desarrollo o articulación de conceptos de extensión media, que pueden versar sobre epígrafes del programa o contenidos perfectamente identificables del mismo, o bien, plantear algún tema de actualidad para su análisis en perspectiva jurídico-constitucional.

Aquellos alumnos que así lo soliciten podrán realizar el examen final de forma oral e individual. En tal caso, se formulan 4 preguntas de las mismas características que las del examen escrito, disponiendo los alumnos de entre 10-15 minutos para elaborar un pequeño guión que le ayude en su exposición, pudiendo el profesorado, al hilo de la exposición oral, intervenir para cuestionar, repreguntar o solicitar precisiones al examinando o sugerir reflexiones de actualidad relacionadas con los conceptos desarrollados.

Tienen necesariamente que realizar el examen final los alumnos que habiendo seguido el sistema de evaluación continua a través de las pruebas parciales no hayan superado ninguna de las pruebas parciales realizadas, viniendo obligados, en este caso, a realizar el examen final completo. Igualmente, tienen que realizar el examen final los alumnos que habiendo seguido el sistema de evaluación continua a través de las pruebas parciales, tengan pendiente alguno de los bloques temáticos no superados, viniendo obligados, en tal caso, a realizar al menos las preguntas correspondientes a los bloques temáticos no superados en las pruebas parciales.

Sin embargo, pueden voluntariamente realizar el examen final los alumnos que hayan superado todas las pruebas parciales efectuadas, debiendo realizar necesariamente el examen completo con el objeto de mejorar su calificación inicial, que conservarían en caso de obtener peores resultados en las preguntas correspondientes del examen final. Asimismo, pueden realizar voluntariamente el examen final los alumnos que hayan superado sólo algunas de las pruebas parciales realizadas, en cuyo caso, además de las cuestiones del examen final correspondientes a los bloques temáticos no superados previamente (obligatorias), podrán realizar las cuestiones del examen final correspondientes a los bloques temáticos ya superados con el objeto de mejorar su calificación inicial, que conservarían en caso de obtener peores resultados en las preguntas correspondientes del examen final.

El examen final se califica sobre 10 puntos y supone el 70% de la calificación final de la asignatura siempre que el examen resulte aprobado. En tal sentido, para superar la asignatura es imprescindible aprobar el examen final con una nota de 5. Para aprobar el examen no puede dejarse ninguna pregunta en blanco o con respuestas vacuas o manifiestamente erróneas.

2.3.- Evaluación del aprendizaje mediante pruebas parciales escritas: la introducción de pruebas tipo test de elección múltiple.

Como se apuntaba más arriba, de acuerdo con los bloques temáticos en que se estructuran los programas de las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II, se contempla en sus guías docentes la realización de una o varias pruebas parciales correspondientes a los mismos. Esta prueba tiene por objeto acreditar el seguimiento constante de la asignatura por los alumnos y el aprendizaje exigible de los contenidos, conceptos y principios correspondientes a las distintas partes en que se organiza la materia objeto de estudio. Al tratarse de un instrumento de evaluación continua, la realización de la prueba parcial no se entiende sin el seguimiento de las actividades organizadas en los seminarios. Así, los alumnos que no sigan en los términos establecidos la programación de los seminarios no pueden beneficiarse de la realización periódica de pruebas parciales, de manera que los eventuales resultados obtenidos en la prueba parcial realizada no son tenidos en cuenta si no se completa el sistema de evaluación continua con el seguimiento y realización de los seminarios correspondientes.

Las pruebas escritas parciales son evaluadas con las calificaciones de 0 a 10, ambas inclusive. Para la superación de la prueba es necesario alcanzar la calificación de 5 o superior, lo que significa la superación del bloque temático correspondiente, quedando eximidos los alumnos de esa parte del programa en el examen final de la asignatura. La obtención de una calificación inferior a 5 supone la no superación del correspondiente bloque temático, debiendo el alumnado correspondiente concurrir necesariamente al examen final de la asignatura para acreditar el aprendizaje de esa parte del programa de la misma.

Cuando las pruebas escritas parciales celebradas hayan cubierto todos los bloques temáticos y materias de la asignatura, los alumnos que hayan superado las mismas podrán concurrir al examen final con la finalidad de mejorar su calificación definitiva. Los alumnos que no hubieran superado las pruebas parciales, deberán concurrir necesariamente al examen final de la

asignatura, como mínimo, para realizar las cuestiones correspondientes al bloque/s temático/s no superados en las pruebas parciales. Si las pruebas parciales celebradas no hubieren cubierto todos los bloques temáticos o materias de la asignatura, todos los alumnos deberán presentarse al examen final para superar el bloque temático o materia pendiente y poder aprobar la asignatura. Los alumnos que no hayan superado una prueba escrita parcial celebrada o no se hayan presentado a la misma, deberán presentarse al examen final para poder superar esa materia, en su caso, o toda la asignatura.

Aunque, en las guías docentes de las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II está previsto que la prueba parcial sea siempre escrita, pudiendo consistir, en función de las características de la materia, en cuestionarios de preguntas cortas, pruebas tipo test, breves comentarios de texto, cuestiones que exijan articulación de conceptos y argumentación jurídica, o bien una combinación de algunos de tales instrumentos de evaluación a juicio del profesorado encargado de la asignatura. Sin embargo, como consecuencia de la participación del profesorado de las asignaturas en el Proyecto de Innovación Docente sobre el “Taller de análisis del sistema de evaluación de alumnos de Derecho a través de pruebas tipo test”, cuyo desarrollo y resultados se analizan en el segundo capítulo de este libro, a partir del curso 2011-2012 se introduce por primera vez entre los instrumentos de evaluación del aprendizaje de las asignaturas de Derecho Constitucional I y Constitucional II del Grado en Derecho una prueba parcial mixta en la que se incluye un tipo test de elección múltiple de 25 preguntas, que es valorado sobre 6 puntos, y una pregunta de desarrollo y articulación de conceptos, valorada sobre 4 puntos. La pregunta de desarrollo consiste en enunciados o cuestiones de respuesta amplia donde el estudiante dispone de cierta libertad para su elaboración, pudiendo ser planteadas de forma abierta o guiadas.

Para la superación de la prueba es necesario aprobar ambas partes, debiendo alcanzarse una calificación mínima de 2 puntos en la pregunta de desarrollo y contestarse correctamente al menos 15 de las 25 preguntas formuladas en el tipo test, sin que se computen las respuestas erróneas, ajustándose la puntuación del test a la siguiente tabla:

Preguntas correctas	Calificación
26.	3

27.	3.3
28.	3.6
29.	3.9
30.	4.2
31.	4.5
32.	4.8
33.	5.1
34.	5.4
35.	5.7
36.	6

El carácter mixto de la prueba parcial eliminatoria ha venido determinado por el hecho de que si bien la estructura de preguntas que permite implementar un tipo test de elección múltiple puede ser adecuada para evaluar la fijación de conceptos básicos y datos concretos, sin embargo, parece no serlo tanto para evaluar los procesos de construcción y argumentación más complejos propios de la dogmática del Derecho Constitucional, que suelen reflejarse mejor mediante la elaboración de preguntas de extensión media o larga²⁶.

3.- Elaboración de las pruebas tipo test de elección múltiple.

3.1.- Contenido de la prueba y nivel de conocimiento a evaluar.

Tal y como se ha señalado, la utilización de las pruebas objetivas de elección múltiple en las asignaturas Derecho Constitucional I y II del Grado en Derecho se introdujo en el curso 2011/12 a través de una prueba parcial que tiene lugar a mediados del período de impartición de las asignaturas (primer y segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho, respectivamente). Obviamente, esta circunstancia determina el contenido de la prueba parcial en uno y otro caso.

²⁶ En este sentido, *vid.* MATÍA PORTILLA, F. J., “Una experiencia concreta: la evaluación continúa en las asignaturas de Derecho Constitucional I y II impartidas en la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de Segovia”, en PORTELA, A.; BLANCO, A. y TERRÓN, M^a J. (coords), *VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Madrid, Universidad Europea de Madrid, 2009.

Así, en la medida de lo posible se ha pretendido que en cada prueba parcial sea objeto de evaluación aproximadamente la mitad de los temas o lecciones que componen los programas de ambas asignaturas. De esta forma, se garantiza una distribución equilibrada del programa de las asignaturas entre el parcial y los temas restantes que sólo podrán ser evaluados, bien en una segunda prueba parcial, o en todo caso en el examen final. Igualmente, dotar de contenido suficiente a la prueba parcial es una forma de incentivar su realización, pues sólo así merece la pena el efecto liberador o eximente de la materia superada en la prueba parcial de cara al examen final de las asignaturas.

De acuerdo con tales premisas, los contenidos sustantivos de las pruebas parciales de las dos asignaturas en que se ha puesto en práctica la utilización del test serían los que se indican a continuación:

- Derecho Constitucional I: el programa de la asignatura consta de 10 temas distribuidos en tres bloques, habiendo sido objeto de la prueba parcial, en la medida de lo posible, los seis primeros temas correspondientes a los bloques I y II:
 - o Introducción (2 temas): Derecho Constitucional y Estado de Derecho.
 - o Teoría de la Constitución (4 temas): Concepto de constitución, poder constituyente, interpretación, control de constitucionalidad y reforma constitucional.
 - o Derechos Fundamentales: teoría general y garantías (4 temas).
- Derecho Constitucional II: en este caso la asignatura consta de 11 temas distribuidos en dos bloques temáticos, y se ha pretendido que la prueba parcial alcance al menos a los primeros cinco temas del primer bloque:
 - o Poderes del Estado, funciones y órganos constitucionales (8 temas): sistema de participación política, sistemas electorales, regímenes políticos, Jefatura del Estado, Cortes Generales, poder ejecutivo, poder judicial y Tribunal Constitucional. La prueba parcial evaluaría hasta el tema 5 de este primer bloque, dedicado a las Cortes Generales.
 - o Estado Autonómico (3 temas).

Una de las principales aportaciones de los trabajos realizados en el marco del proyecto de innovación docente en que se inscribe esta experiencia, ha sido la importancia que tiene en la planificación de una prueba objetiva de elección múltiple el tipo de conocimiento o nivel cognitivo que se pretende evaluar. Así, más allá de la selección y distribución

de los contenidos sustantivos que serán objeto, en este caso, de la prueba parcial, resulta esencial para la validez y utilidad del sistema de evaluación propuesto la previsión sobre el alcance o nivel de conocimiento que se va a exigir respecto de aquellos contenidos.

En tal sentido, ha sido extraordinariamente reveladora la aproximación, de la mano del trabajo de los Profesores Doval y Renom analizado en el seno del proyecto, a la conocida como “taxonomía de Bloom” y la clasificación de los ítems o cuestiones planteadas conforme a los distintos niveles cognitivos o de conocimiento que su resolución implican: conocimiento básico (conocimiento y comprensión), conocimiento de procedimiento (aplicación y análisis) y conocimiento metacognitivo (síntesis y evaluación).

La herramienta propuesta para efectuar ese cruce o clasificación entre los contenidos sustantivos a evaluar y el nivel de conocimiento requerido, fue la “tabla de especificación de objetivos” (TEO), cuya realización en el caso del área de Derecho Constitucional presentó una particularidad con resultados interesantes. En la medida en que la introducción del test en el sistema de evaluación de las asignaturas referidas se produjo con anterioridad al inicio de los trabajos de este proyecto de innovación docente, el área de Derecho Constitucional contaba ya con una experiencia previa, aunque mínima. En lo que aquí interesa, eso se traduce en la existencia de una batería de ítems elaborada en el seno de la propia área, y en la realización algunas pruebas parciales previas, al margen de cualquier criterio orientador como el que se deduce de la elaboración de la tabla de especificación de objetivos.

Dada esa circunstancia, el área de Derecho Constitucional operó en orden inverso a lo que hubiera sido una planificación lógica de la prueba; esto es, en lugar de elaborar los ítems tras la definición de la TEO, en este caso se procedió, en primer lugar, a clasificar los ítems preexistentes en una TEO reveladora de los niveles de conocimiento que, por pura intuición, se habían pretendido evaluar; y que en gran medida se han confirmado y mantenido en las experiencias posteriores.

CLASIFICACIÓN DE LA BATERÍA DE 100 PREGUNTAS ELABORADA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS BLOQUES I Y II DE *DERECHO CONSTITUCIONAL I* CONFORME A LOS TRES NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Contenidos objeto de	Conocimiento básico	Conocimiento de	Conocimiento	Distribución
----------------------	---------------------	-----------------	--------------	--------------

evaluación				procedimientos		metacognitivo		de preguntas por temas
		Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Bloque I DC I	Tema 1. El Derecho Constitucional	3	4					7 (7%)
	Tema 2. El Estado de Derecho	4	6	3	1	2		16 (16%)
Bloque II DC I	Tema 1. Concepto de Constitución y Poder Constituyente	4	6	3	4	1		18 (18%)
	Tema 2. La interpretación de la Constitución	4	3		3			10 (10%)
	Tema 3. El control de constitucionalidad	5	5	7	6	3		26 (26%)
	Tema 4. La reforma de la Constitución	5	5	6	4	3		23 (23%)
Distribución de preguntas por niveles de conocimiento requeridos		25 (25%)	29 (29%)	19 (19%)	18 (18%)	9 (9%)	0	100 (100%)
		54%		37%		9%		

Los datos que ofrece la tabla anterior son elocuentes: la utilización del test por el área de Derecho Constitucional no se concibió – ni antes ni después del proyecto – orientada preferentemente a la evaluación del tercer nivel de conocimiento que implica un proceso mental más complejo, incluyendo la capacidad propositiva de realizar juicios de valor y crítica sobre una determinada información. Así lo confirma de forma evidente la tabla anterior al reflejar una clara tendencia descendente del número de ítems previstos del primer al tercer nivel de conocimiento; circunstancia que es

compatible con el hecho de que la prueba de elección múltiple no sea el único elemento de evaluación.

En efecto, la razón de ello se encuentra en la naturaleza mixta de la prueba parcial, que incluye – como complemento al test – una pregunta de desarrollo y articulación de conceptos que se considera más idónea para el desarrollo de ese tipo de argumentaciones y construcciones complejas. Asimismo, las actividades complementarias propuestas a lo largo de la impartición de la asignatura, se prestan de forma más adecuada a ese tipo de razonamientos de síntesis y evaluación que una prueba parcial que, como ya se ha indicado, tiene la finalidad de ofrecer una oportunidad de evaluación intermedia de la asignatura que permita al estudiante verificar la buena marcha o no de su labor de estudio en un momento de desarrollo de la asignatura en el que aún tendría tiempo para reaccionar y adaptar su forma de estudio y régimen de trabajo.

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, la clasificación de la batería inicial de cien ítems en los tres niveles de conocimiento se traslada de manera prácticamente exacta a la composición de una prueba parcial real; reproduciendo casi los mismos porcentajes.

CLASIFICACIÓN DE LOS 25 ÍTEMS DE LA PRUEBA PARCIAL CORRESPONDIENTE A LOS BLOQUES I Y II DE DERECHO CONSTITUCIONAL I (CURSO 2012/13) CONFORME A LOS TRES NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Contenidos objeto de evaluación		Conocimiento básico		Conocimiento de procedimientos		Conocimiento metacognitivo		Distribución de preguntas por temas
		Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Bloque I DC I	Tema 1. El Derecho Constitucional (Preguntas 1)	1						1 (4%)

	Tema 2. El Estado de Derecho (Preguntas 2 a 3)		1	1				2 (8%)
Bloque II DC I	Tema 1. Concepto de Constitución y Poder Constituyente (Preguntas 4 a 6)	1	1		1			3 (12%)
	Tema 2. La interpretación de la Constitución (Preguntas 7 a 10)	1	1			2		4 (16%)
	Tema 3. El control de constitucionalidad (Preguntas 11 a 20)	2	3	2	3			10 (40%)
	Tema 4. La reforma de la Constitución (Preguntas 21 a 25)	2	1	2				5 (20%)
Distribución de preguntas por niveles de conocimiento requeridos		7 (28%)	7 (28%)	5 (20%)	4 (16%)	2 (8%)	0	100 (100%)
		56%		36%		8%		

La complementariedad entre los niveles de conocimiento evaluados a través del test y la pregunta de desarrollo que termina de componer la prueba parcial, queda suficientemente contrastada ante algunos ejemplos concretos de preguntas de desarrollo formuladas en tales pruebas. Con ellas resulta evidente que se requiere un esfuerzo adicional en términos de desarrollo de argumentaciones complejas, articulación, comparación y

aplicación de conceptos y regímenes jurídicos e incluso capacidad crítica y propositiva:

Ejemplo 1:

Responda y argumente con claridad y precisión las cuestiones planteadas en relación con el siguiente artículo de la Constitución Española de 1978

Artículo 9.-

1. Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico.

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

- Explique la significación jurídica del 9.1 CE.*
- Relacione el contenido del artículo 9.2 con la evolución del concepto de Estado de Derecho.*
- ¿Puede reformarse el art. 9 CE? Razone y justifique su respuesta.*

Ejemplo 2:

Atendiendo al método de interpretación constitucional, analice todas las diferencias existentes entre la interpretación de la ley y la interpretación de la Constitución.

Ejemplo 3:

Responda y argumente con claridad y precisión las cuestiones planteadas en relación con el siguiente artículo de la Constitución Española de 1978

De acuerdo con el art. 69 CE el Senado se configura por el Constituyente como cámara de representación territorial.

- En relación con su configuración orgánica, ¿es verdaderamente una cámara representativa de los territorios?*
- En relación con sus funciones y con carácter general, ¿se encuentra al mismo nivel que el Congreso?*
- Indique, en su caso, en qué sentido debería acometerse una reforma del Senado.*

Ejemplo 4:

Atendiendo a la regulación constitucional y su desarrollo legislativo, analice pormenorizadamente el sistema electoral del Congreso de los Diputados y del Senado vigente en España, señalando las semejanzas y diferencias existentes entre las dos cámaras. Argumente qué tipo de reforma constitucional y/o legal considera conveniente realizar para su mejora.

Por último, conviene hacer referencia a la distribución de los ítems entre las lecciones objeto de la prueba parcial. Si bien en el caso de la asignatura Derecho Constitucional II esa distribución es más uniforme, los primeros temas de Derecho Constitucional I presentan algunas particularidades que justifican una distribución menos homogénea. Por una parte, los temas correspondientes al bloque I tienen un carácter introductorio de conceptos que son desarrollados en profundidad en otras partes del temario. De otra parte, la naturaleza de contenidos como la “interpretación de la Constitución” demanda un tipo de evaluación – de carácter práctico y argumentativo – que se articula mejor a través de la pregunta de desarrollo o la realización de actividades prácticas en las sesiones de seminario con grupos reducidos. En otros casos, es el mayor y más complejo contenido regulatorio de los temas en cuestión, lo que justifica un mayor número de ítems tanto en el conjunto de la batería como en referencia a una prueba parcial concreta. Así ocurre con los temas 1, 3 y 4

del bloque II de Derecho Constitucional I. Finalmente, para cada prueba parcial concreta, la distribución de los 25 ítems entre los temas objeto de la misma viene directamente determinada por la elección de la pregunta de desarrollo; de forma que el tema al que ésta vaya referida tendrá menos ítems en el test en beneficio del resto de temas no afectados por aquélla y en aras de que el contenido de la prueba en conjunto se encuentre compensado (así ocurre con el tema 4 del bloque II en el caso reflejado en la última tabla).

3.2.- Elaboración de los ítems.

El proceso de elaboración de los ítems constituye la parte central de todo el proceso de evaluación mediante pruebas objetivas de opción múltiple. Es a través de la elaboración de las preguntas como se da virtualidad práctica a las previsiones establecidas en la tabla de especificación de objetivos. De acuerdo con ello, los tipos o formatos de ítems utilizados se encuentran en estrecha relación con los niveles de conocimiento que se pretende evaluar. A título ilustrativo, el conocimiento metacognitivo requeriría, a priori, formatos de ítems más complejos y elaborados tanto en su enunciado como en sus respuestas alternativas.

En el caso, de las asignaturas del área de Derecho Constitucional quedó establecido anteriormente que los niveles de conocimiento de evaluación preferente eran el básico y el de procedimientos. El formato de ítems utilizado para ello ha sido variopinto, intentando conjugar modalidades diversas que obliguen al alumno a razonar de forma ágil, flexible y versátil ante distintas situaciones. A pesar de que las pruebas están principalmente orientadas a los niveles básicos de conocimiento, no por ello los ítems debían resultar excesivamente simples o elementales. Por ello, en la medida de lo posible, se han evitado las preguntas “tipo oposición”, esto es, ítems que buscan acreditar un estudio excesivamente memorístico por parte del alumno y que más pretenden seleccionar a unos y descartar a otros en función de la capacidad de retentiva, que evaluar el estudio realizado por todos ellos.

Merece subrayarse esta toma de posición pues supone romper con una tendencia recurrente en el ámbito jurídico, esto es, realizar preguntas con que verificar el conocimiento memorístico de un precepto normativo. Es más, la mayoría de oposiciones a cuerpos de funcionarios de perfil jurídico contemplan pruebas de ese tipo. Sin embargo, se ha considerado que no es ni el tipo de conocimiento ni de evaluación idóneo en el primer curso del Grado en Derecho; momento en que deben fijarse los cimientos del pensamiento jurídico del estudiante, pasando éstos por la asimilación de

conceptos esenciales con los que acometer razonamientos y procesos argumentativos que van más allá de lo puramente memorístico. De acuerdo con ello, y a título ilustrativo, si se ha querido cuestionar acerca de algún artículo o precepto concreto, se ha buscado la identificación del concepto o principio que acoge más que el recuerdo de su tenor literal:

¿Qué quiso expresar el Constituyente de 1978 al señalar en el art. 9.2 CE que “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; (y) remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud...”?

- a) La cláusula de Estado de Derecho.*
- b) El derecho de todo español a exigir al Estado la igualdad material de condiciones y medios de vida en relación con el resto de ciudadanos.*
- c) El reconocimiento de los principios de libertad e igualdad natural del individuo propios de la Ilustración.*
- d) La cláusula de Estado Social.*

En la misma línea de lo recién referido, se optó por rechazar algunos de los formatos de ítems analizados en los trabajos del proyecto de innovación, por resultar excesivamente elementales, por entrañar dificultades a la hora de evaluar y fijar la puntuación final de la prueba o, simplemente, porque se ha preferido un diseño de prueba uniforme u homogénea en cuanto a la tipología de ítems utilizados (no así de los niveles cognitivos evaluados). Así, han sido descartados, o apenas utilizados, los formatos siguientes:

- Verdadero/Falso simple, por su carácter elemental y limitación de alternativas:

Toda constitución escrita es norma jurídica: V/F

Respuesta correcta: Falso

- Verdadero/Falso múltiple, porque el reducido número de preguntas de la prueba parcial (25) obliga a optar por ítems más heterogéneos en cuanto al razonamiento exigido:

En relación con la titularidad de la Soberanía según lo previsto en la CE'1978, indique si cada una de las siguientes afirmaciones es verdadera o falsa:

- (1) *La Soberanía reside en el Parlamento Español, formado por el Congreso de los Diputados y el Senado: V/F*
- (2) *La Soberanía reside de forma compartida en el Rey y el Parlamento, ya que la forma política de nuestro Estado es la Monarquía Parlamentaria (art. 1.3 CE).*
- (3) *La Soberanía reside en el Tribunal Constitucional al ser el garante último de la primacía jurídica de la Constitución.*

Respuestas correctas: 1-F, 2-F, 3-F.

- Emparejamiento, porque obliga a resumir excesivamente cuestiones cuya complejidad exige una evaluación de más detalle y profundidad de razonamiento que el mero emparejamiento de ideas o conceptos:

Conecte cada fase de evolución del Estado con sus derechos característicos:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1) <i>Derechos Económicos, Sociales y Culturales</i> | A. <i>Estado Democrático.</i> |
| 2) <i>Derechos de participación política</i> | B. <i>Estado Liberal</i> |

3) *Derechos Civiles*C. *Estado Feudal*D. *Estado Social*

Respuestas: 1-D, 2-A, 3-B.

Realizadas tales acotaciones, las pruebas de las asignaturas Derecho Constitucional I y II, así como en ocasiones, la evaluación de algunas de las actividades complementarias, se han configurado preferentemente recurriendo a los siguientes formatos o tipos de ítems con que evaluar los diversos niveles de conocimiento establecidos en la tabla de especificación de objetivos:

- Elección múltiple tradicional: constituye un formato lo suficientemente versátil como para verificar el conocimiento de un concepto o bien requerir un cierto proceso de análisis y aplicación de un determinado régimen jurídico, como puede observarse en los siguientes ejemplos.

¿Qué norma jurídica era el principal referente del ordenamiento durante la fase del Estado Liberal de Derecho?

- a) *La Constitución escrita como corresponde a cualquier Estado de Derecho.*
- b) *La Ley, producto del Parlamento.*
- c) *Los Decretos Reales, ya que la soberanía era compartida entre las Cortes y el Rey.*

¿En qué circunstancias podría recurrirse ante el TC un proyecto de ley orgánica?

- a) *Desde el momento de su publicación en el Boletín Oficial de las Cortes.*
- b) *En cualquier momento anterior a su aprobación definitiva por el pleno del Congreso.*
- c) *Actualmente, en ningún momento y circunstancia.*

d) Siguiendo los trámites del recurso previo de inconstitucionalidad.

- Elección de alternativas: exige del alumno la identificación de un determinado concepto, realidad o contenido regulativo, lo que permite verificar los niveles básicos de conocimiento y comprensión; sin embargo, al mismo tiempo, la necesidad de descartar o aislar otras alternativas posibles suponen una cierta labor de diferenciación de conceptos o regímenes jurídicos y síntesis de la materia objeto de examen.

El sistema español de control de constitucionalidad se compone de:

- a) El control previo de la constitucionalidad de los tratados internacionales, el recurso previo de inconstitucionalidad, el recurso de inconstitucionalidad y la cuestión de inconstitucionalidad.*
- b) El control previo de la constitucionalidad de los tratados internacionales, el recurso previo contra los Estatutos de Autonomía, el recurso de inconstitucionalidad y la autocuestión de amparo.*
- c) El control previo de la constitucionalidad de los tratados, el recurso de inconstitucionalidad y la cuestión de inconstitucionalidad.*
- d) El control previo de la constitucionalidad de los tratados internacionales, el recurso de amparo, el recurso de inconstitucionalidad y la cuestión de inconstitucionalidad.*

Son presupuestos procesales para el planteamiento de una cuestión de inconstitucionalidad...

- a) Que sea promovida por un tribunal superior, que se suscite en el seno de una actuación jurisdiccional y que la norma cuestionada afecte a DDFE.*
- b) Que sea solicitada por las partes, que se suscite en el seno de un proceso judicial y que verse sobre normas preconstitucionales o derogadas.*

- c) Que sea promovida por un órgano judicial, que se suscite en el seno de una actuación jurisdiccional y que el fallo dependa de la validez de la norma legal cuestionada.
 - d) Que sea promovida por el Ministerio Fiscal, que se suscite en el seno de un proceso justo antes de dictar sentencia y que verse sobre la competencia del juez ordinario para elegir la norma aplicable al caso.
- Múltiple complejo: la particularidad de este formato radica en la exigencia de identificar más de una respuesta correcta de entre las diversas propuestas, lo que exige un nivel de conocimiento o comprensión superior que en el caso de que sólo una de ellas sea la correcta. Ello demanda del alumno una valoración de mayor calado sobre el concepto o la regulación objeto de la pregunta, cuya complejidad no puede reducirse a un solo enunciado.

La ratificación popular de la reforma mediante referéndum...

- a) *Será obligatoria en la reforma agravada o revisión (art. 168 CE).*
- b) *Será obligatoria en la reforma agravada o revisión (art. 168 CE) y cuando la reforma parcial salga adelante sólo con la mayoría absoluta del Senado.*
- c) *Será potestativa en la reforma parcial ordinaria siempre que lo soliciten los diputados o senadores correspondientes.*
- d) *A y C son correctas.*

Cuando el artículo 9.1 CE señala que “Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico”, el Constituyente está expresando...

- a) *El principio de constitucionalidad.*
- b) *El carácter primario de la Constitución como norma jurídica.*
- c) *Que España es un Estado de Derecho.*
- d) *Todas las anteriores son correctas.*

- Contexto: este tipo de ítem permite evaluar niveles de conocimiento más elevado al requerir acciones de comprensión, aplicación, análisis y síntesis a partir de un breve supuesto de hecho sobre el que se formulan una o varias cuestiones que incluyen varias respuestas alternativas posibles. Su utilización en las pruebas parciales es residual como se deriva de la TEO antes expuesta, si bien se recurre a él puntualmente como medio de reconocimiento de un mayor esfuerzo por parte del alumno. Asimismo, se presta más a ser usado en el marco de seminarios y actividades prácticas a partir del análisis de casos o sentencias concretas.

Ejemplo 1: Almudena trabaja como contable desde hace 8 años en la gestoría de Margarita. Hasta ahora su labor ha resultado muy satisfactoria, obteniendo premios por productividad, así como apreciada por su jefa, que es una persona extraordinariamente exigente, recta y seria en sus costumbres. Precisamente, el pasado viernes coincidió en el cine con su jefa, Margarita. Ésta iba acompañada por sus hijos y Almudena por su pareja, Natalia.

El lunes de esta semana nada más llegar a la gestoría, Almudena, recibió su carta de despido. Aunque en ella se argumenta que el descenso de clientes de la gestoría a causa de la crisis económica justifica el despido, Almudena sospecha que ha sido su condición de lesbiana – recién descubierta por Margarita – la causa real del despido.

- *¿Sería recurrible en amparo el despido?*
 - a) *No, en ningún caso. Es una materia que compete a los juzgados de lo social.*
 - b) *Sí, por supuesto. Es una clara vulneración del derecho a no ser discriminado por la orientación sexual.*
 - c) *En principio no. Se trata de un acto de un particular.*
- *Para que el recurso de amparo sea admitido, ¿debe agotarse la vía judicial previa?*

- a) *En general sí, salvo en el caso del amparo frente a actos del Ejecutivo, donde basta con agotar la vía administrativa previa.*
- b) *Sí, con la excepción del amparo frente a actos del Legislativo.*
- c) *No, cualquier ciudadano puede acudir en amparo al TC para tutelar sus DDFF.*

Ejemplo 2: En las últimas elecciones municipales, el Sr. López formó parte como independiente de la candidatura del partido PSS. Gracias al apoyo de sus paisanos consiguió el acta de concejal, de forma que con su escaño el PSS alcanzaba la mayoría necesaria para acceder a la Alcaldía. Pasados algunos meses de aquello, han surgido divergencias entre el partido y el Sr. López, razón por la cual éste ha decidido desmarcarse de la disciplina de voto impuesta por el partido. Ante la actitud rebelde del Sr. López, la directiva del PSS le exige que renuncie y que entregue el acta de concejal, dejando paso al suplente previsto en la candidatura. ¿Puede el PSS exigir el acta de concejal al Sr. López?

- a. *No, en ningún caso.*
- b. *Sí, pues la relación representativa vincula al ciudadano y al partido político con el que se identifica.*
- c. *No, porque en este caso el Sr. López figuraba en la candidatura del PSS como independiente, esto es, sin ser afiliado de base del partido.*

Ejemplo 3: A la luz de la STC 214/1991, ¿reconoce el TC legitimación activa a la Sra. Friedman?

- a) *Sí, una legitimación derivada por sucesión de sus descendientes fallecidos en campos de concentración.*
- b) *Sí, una legitimación originaria por su pertenencia al pueblo judío, víctima del genocidio nazi.*

- c) *Sí, una legitimación originaria por su condición de descendiente de personas asesinadas en campos de concentración.*
- d) *B y C son correctas.*

Además del formato de ítems a elegir en función del tipo de conocimiento a evaluar, el proyecto de innovación docente ha contribuido a dotar a los profesores del área de Derecho Constitucional de mejores competencias para la composición y redacción de los propios ítems. Siendo ésta, probablemente, la tarea más compleja e incluso fatigosa para el profesorado, se agradece particularmente el conocimiento de directrices a tener en cuenta en la construcción de las pruebas objetivas de elección múltiple, tales como el correcto uso de los llamados distractores, la evitación de ítems triviales, o incluso la correcta distribución de la opción correcta entre las opciones propuestas (A, B, C y D) para evitar un tónica dominante que induzca al alumno que la descubra a responder de acuerdo con esa tendencia (mayoría de la opción C como respuesta correcta, por ejemplo) antes que conforme al razonamiento requerido por cada pregunta.

En relación con esto último, lo fructífero de los trabajos realizados en este proyecto deriva igualmente del hecho de haberse acercado técnicamente a la composición y uso de pruebas objetivas de elección múltiple con un espíritu de sana crítica. Así, por lo que respecta a las directrices recién referidas, algunos miembros del área de Derecho Constitucional han reflexionado y relativizado algunas de tales directrices por considerar que, por su generalidad, podían no ser del todo idóneas para la evaluación en el ámbito jurídico, o bien que dadas las características de la prueba parcial planteada podían merecer otra consideración.

En ese sentido, si bien una de las directrices generales sobre redacción de ítems señalaba la conveniencia de evitar los enunciados negativos, se ha considerado que, en ocasiones, la formulación de ítems de este tipo estaría justificada en el ámbito jurídico, donde la argumentación *a sensu contrario* no es infrecuente:

No corresponde al Rey, conforme al artículo 62 CE, como funciones:

- a) *El mando supremo de las Fuerzas Armadas.*

- b) Convalidar los decretos leyes y autorizar, por delegación, los decretos legislativos, en los términos previstos en la Constitución.
- c) *Convocar y disolver las Cortes Generales y convocar elecciones.*

¿Cuál de los siguientes calificativos no sería predicable del Poder Constituyente?

- a) *Legítimo.*
- b) Jurídico.
- c) *Único.*
- d) *Incondicionado.*

Asimismo, frente a la recomendación que indica que las opciones alternativas que se ofrecen en cada ítem deben ser preferiblemente tres, algunos miembros del área de Derecho Constitucional han manifestado la conveniencia de introducir una cuarta opción. Las razones para ello serían: que la prueba parcial es relativamente corta en el número de preguntas realizadas en relación con la dimensión del temario que se pretende evaluar, que la complejidad de la misma a la luz de la TEO establecida no resulta excesiva y, finalmente, que muchas de las pruebas de acceso a empleos públicos o profesiones de naturaleza jurídica incluyen pruebas tipo test con cuatro respuestas alternativas, como así ocurre con el examen de Estado para el acceso a la abogacía.

Por último, frente a la recomendación que sostiene la evitación de opciones del tipo “todas las anteriores”, “ninguna de las anteriores” en la medida en que las opciones alternativas a cada ítem deben ser autónomas entre sí, se ha considerado que en ocasiones puede ser útil recurrir a tales redacciones. Así ocurriría cuando el número de preguntas de la prueba es limitado (25) y cuando se pretende verificar el conocimiento de una relación completa de requisitos, supuestos o efectos de un determinado régimen jurídico, en lugar de una visión aislada del mismo.

No procede la iniciativa legislativa popular cuando se trate de materias.

- a) *Materias propias de ley orgánica, tributarias o de carácter internacional.*
- b) *Materias de ley ordinaria.*
- c) *La reforma de la Constitución.*
- d) *Son correctas las respuestas a) y c).*

De acuerdo con la CE'1978 la soberanía reside...

- a) *En el Parlamento Español, formado por el Congreso de los Diputados y el Senado.*
- b) *De forma compartida en el Rey y el Parlamento, ya que la forma política de nuestro Estado es la Monarquía Parlamentaria (art. 1.3 CE).*
- c) *En el Tribunal Constitucional al ser el garante último de la primacía jurídica de la Constitución.*
- d) *Ninguna de las anteriores es correcta.*

La CE'1978 proclama la igualdad como...

- a) *Un derecho fundamental.*
- b) *Un valor superior del ordenamiento jurídico.*
- c) *Un mandato de actuación positiva dirigido a los poderes públicos.*
- d) *Todas son correctas.*

Si bien, como se acaba de exponer, se ha decidido obviar parcialmente algunas de las directrices analizadas en el seno del proyecto, los trabajos desarrollados en el mismo contribuyen, de un parte, a tomar conciencia sobre la conveniencia de no abusar del uso de tales prácticas, si

no sólo cuando existan razones académicas que lo justifiquen. De otra parte, la elaboración de nuevos ítems y el enriquecimiento de las baterías de preguntas disponibles para las asignaturas del área han estado presididos, desde el seguimiento del proyecto de innovación docente, por la observancia de las directrices analizadas, permitiendo así la mejora continua del sistema de evaluación establecido.

3.3.- La administración de la prueba.

En relación con el proceso de administración y realización material de la prueba objetiva de elección múltiple, los trabajos realizados en el seno del proyecto de innovación han aportado conocimientos muy útiles para la mejor y más idónea composición de la prueba desde el punto de vista formal y organizativo (tamaño de letra, disposición de los ítems y opciones, estructura del cuaderno de preguntas, disposición de los alumnos en el aula para evitar la copia...). No obstante, más allá de las cuestiones formales, los miembros del área de Derecho Constitucional han apreciado especialmente la reflexión realizada y las medidas adoptadas en torno a dos cuestiones.

La primera de ellas se refiere a la importancia de la publicidad e información previa que sobre la prueba deben recibir los alumnos de forma detallada. Esta información ha precisado las características de la prueba, su extensión, duración y los criterios de evaluación aplicables, con el objeto de que los alumnos acudieran el día fijado para su realización con una actitud mucho más activa, predispuestos, con un conocimiento previo o cierta expectativa sobre lo que iban a encontrarse en el aula y el modo en que acometer la prueba. Todo ello debe redundar en una mejor preparación de la prueba por parte del alumno y una mejor actitud ante la misma.

En tal sentido, se utilizó la plataforma virtual “moodle” para difundir con una antelación aproximada de una semana, la siguiente información que, no obstante, aparece también recogida en el mismo cuaderno de preguntas que se facilita en el examen:

CRITERIOS PARA LA REALIZACIÓN DE LA PRIMERA PRUEBA PARCIAL ESCRITA

- *La prueba parcial tendrá lugar el **LUNES 13 DE ENERO DE 2014 en horario de 9 a 10.30 h. para ambos grupos (T1 y T2). Se dispondrá para ello de las aulas habituales (G.1.3 y G.1.5).***

- Tendrá por objeto los **bloques I y II del programa** de la asignatura (seis primeros temas del programa).
- Constará de dos partes:
 - o **Cuestionario tipo test** de 25 preguntas que será valorado sobre 6 puntos. Las respuestas deben anotarse en la tabla dispuesta al efecto. Se recomienda dedicar al test no más de 40 minutos. A lo largo de la prueba se recordará esta circunstancia.
 - o **Una pregunta de argumentación**, relación y desarrollo de conceptos que será valorada sobre 4 puntos. Se realizará en un pliego de examen. Se recomienda hacer esta parte de la prueba en segundo lugar y reservar para ello unos 40 minutos.
- Para la **superación de la prueba** será necesario aprobar **ambas partes** de acuerdo con las siguientes indicaciones:
 - o Para la **superación del cuestionario tipo test** será necesario contestar correctamente al menos 15 de las 25 preguntas formuladas. Las respuestas erróneas no computarán negativamente. La puntuación del test se ajustará a la siguiente tabla:

Preguntas correctas	Calificación
15.	3
16.	3.3
17.	3.6
18.	3.9
19.	4.2
20.	4.5
21.	4.8
22.	5.1
23.	5.4
24.	5.7
25.	6

- o Para la **superación de la pregunta de argumentación**, relación y desarrollo de conceptos será necesario obtener una calificación mínima de 2 puntos de los 4 posibles.

- *De acuerdo con la guía docente de la asignatura, la realización de la prueba parcial es meramente **voluntaria**. Su superación conlleva la **exención de la materia** objeto de examen de cara al examen final de febrero (salvo que se desee subir la calificación final). Para beneficiarse de esta exención, será necesario seguir debidamente el sistema de Actividades Complementarias programadas.*

La segunda de las cuestiones anunciadas se refiere a la importancia del control del tiempo durante la realización de la prueba dado su carácter mixto (test y pregunta de desarrollo). En efecto, en la medida en que la prueba parcial demanda del alumno dos exigencias diferentes en cada parte, resulta esencial sensibilizar al alumno sobre la importancia de gestionar correctamente el tiempo durante la realización de la prueba de forma que pueda llegar a realizar ambas con suficiencia. Ello debe traducirse en un cierto “entrenamiento” o práctica previa por parte del alumno en relación con el modo de proceder para responder las preguntas de opción de múltiple, evitando una inversión excesiva de tiempo que le impida completar la pregunta de desarrollo. De acuerdo con ello, se ha hecho hincapié sobre esta cuestión tanto en la información previa al examen como durante la realización del mismo, pues tal cuestión se antoja decisiva para conseguir los objetivos que justifican el establecimiento de esta prueba parcial.

3.4.- Valoración de la calidad de las pruebas.

La cuestión que ha resultado más novedosa, técnica y compleja a la mayoría de participantes en este proyecto de innovación docente ha sido, probablemente, la relativa a la evaluación de la calidad de las pruebas a través de la determinación de las propiedades psicométricas de los ítems. En efecto, la determinación, entre otros indicadores, de los índices de posición y dificultad de las respuestas correctas, de discriminación por grupos extremos o el cuantificar la capacidad de atracción de los distractores incluidos en cada ítem, ofrecen una perspectiva desconocida, y eminentemente, técnica con que acercarse a las pruebas objetivas de elección múltiple. Estas fórmulas permiten, en efecto, identificar los niveles de dificultad de las preguntas formuladas, localizar ítems (distractores) poco útiles que no producen el efecto selectivo perseguido o, por poner sólo algunos ejemplos, advertir una correcta (o no) distribución entre la dificultad de los ítems y los contenidos objeto de la prueba. Obviamente, toda esa información debe redundar en

una mejora permanente de la batería de ítems de cada asignatura y la composición de las pruebas sucesivas.

Como consecuencia de los trabajos realizados con motivo del proyecto, pudieron extraerse algunas conclusiones sobre la calidad de las pruebas realizadas en las asignaturas del área de Derecho Constitucional, que se resumen a continuación:

- En términos generales, los diversos datos analizados permiten concluir que el nivel de dificultad de los ítems del test que forma parte de la prueba parcial mixta es medio. Si bien se advierte una distribución desigual de los ítems en cuanto a su dificultad, de forma que, con mayor intensidad en la asignatura Derecho Constitucional I, los de mayor dificultad suelen corresponder a los últimos temas objeto de examen; circunstancias ésta que termina afectando a los resultados finales de la prueba.
- Así, las primeras preguntas – que presentan un nivel menor de dificultad – se corresponden, a grandes rasgos, con los primeros temas del programa de la asignatura que, por regla general, son a los que más tiempo han dedicado los alumnos. Tales lecciones son de carácter introductorio de conceptos básicos y esenciales de la asignatura que, en principio, son más fáciles de retener. Esos primeros temas albergan contenidos de carácter conceptual y argumentativo, lo que los hace más complicados de ser evaluados a través de preguntas tipo test, de forma que las preguntas de esos primeros temas suelen limitarse a la identificación elemental de conceptos muy básicos, condicionando así su nivel de dificultad.
- Las restantes preguntas del examen se centran en temas (del final del programa objeto de examen) que sí son susceptibles de ser evaluados mediante pruebas tipo test. Tales temas tratan de regulaciones precisas de procedimientos jurisdiccionales (control de constitucionalidad) o de elaboración y reforma de normas (reforma constitucional) que permiten formular preguntas tipo test de niveles de dificultad diverso.
- Un simple análisis visual de los exámenes pone de manifiesto que muchos de los alumnos que suspenden la prueba tipo test, lo hacen al fracasar en las preguntas 11 a 25, a pesar de obtener unos resultados positivos en las primeras 10 preguntas.
- Un nivel de dificultad bajo en parte de las preguntas de la prueba realizada resulta, a pesar de todo, relativamente coherente con la naturaleza mixta del conjunto del examen, ya que en ese contexto lo que se pretende con el test es confirmar que los alumnos han interiorizado

una serie de principios o conceptos clave de la asignatura, siendo en la pregunta de desarrollo donde se verifican otras destrezas requeridas para la superación de la asignatura como la capacidad argumentativa, de razonamiento abstracto y de aplicación de los conceptos estudiados. Así, la función discriminadora del test quedaría relativizada a efectos de identificar alumnos brillantes, pues esa función quedaría encomendada a la pregunta de desarrollo. El test sólo busca una comprobación de conocimientos mínimos.

No obstante la utilidad de las fórmulas de determinación de las propiedades psicométricas de los ítems, pudo comprobarse que la realización de tales operaciones de valoración de calidad de las pruebas presenta algunos inconvenientes por el nivel de complejidad que la realización de tales cálculos comporta. Así, también se llegó a la conclusión de que la realización de este tipo de análisis sobre la calidad de las pruebas tipo test debe relativizarse en el marco de una prueba mixta como la realizada en las asignaturas del área de Derecho Constitucional. En efecto, el carácter mixto de la prueba (test y pregunta de desarrollo) debe ser tenido en cuenta a la hora de valorar algunas de las variables a analizar como, por ejemplo, el índice de discriminación por grupos extremos. El carácter mixto de la prueba supone que el test no es el único medio de evaluación utilizado. Ni siquiera tiene por qué ser concebido como el medio principal de discriminación de los mejores alumnos, pues un alumno puede superar el test y suspender el examen si no supera la pregunta de desarrollo. Es más, en el presente caso, el test se concibe como una comprobación de adquisición de los conceptos y principios más elementales de la asignatura sin pretender que con su superación se acredite un nivel de conocimiento profundo. Para ello, se recurre a la capacidad de argumentación, razonamiento abstracto y aplicación práctica de los conceptos que, a juicio de los profesores responsables, permite ser evaluada con mayor fiabilidad a través de la pregunta de desarrollo.

En tales circunstancias, se constató que el tiempo necesario para llevar a cabo el análisis de la calidad de la prueba completa resulta excesivo y la tarea se antoja tediosa si no se dispone – como por el momento así ocurre – de medios informáticos que permitan obtenerlos de forma rápida. La simple tarea de recabar tal cantidad de datos de todas las preguntas, con todas sus opciones y de todos los exámenes (aciertos y fallos de cada ítem, número de veces que ha sido elegido cada distractor, etc.), resulta de todo

punto desproporcionada si se pone en relación con el resto de tareas que conlleva la función docente universitaria. Ni siquiera un manejo de hojas de cálculo a un nivel superior al usuario básico facilitaría la tarea de forma substancial, pues ello no solventa el paso inicial de extracción de datos (número de respuestas obtenidas por cada ítem, identificación de grupos extremos...).

De acuerdo con ello, si bien algunas de las conclusiones extraídas resultan reveladoras de datos interesantes sobre la calidad de las preguntas formuladas y, en efecto, contribuyen a mejorar la redacción de las mismas; no es menos cierto que algunas de tales conclusiones son perceptibles a través de la mera tarea de corrección por parte del profesor y una mera comparación visual. En efecto, las tablas de respuestas revelan de forma evidente que en muchos casos los fallos se concentran en los bloques de preguntas relativas a determinados temas (normalmente, los últimos impartidos); lo que evidencia que en muchos casos el fracaso en la prueba se debe, no ya sólo a un eventual mayor nivel de dificultad de tales ítems, sino también al hecho de que el alumno ha dedicado menos tiempo a su estudio o no ha llegado a tiempo para culminarlo. A partir de la constatación de tales resultados, la programación de las pruebas parciales ha tenido en cuenta estas circunstancias para evitar esa distorsión.

3.5.- Valoración de los resultados obtenidos.

Las tablas siguientes recogen en datos la experiencia desarrollada en el área de Derecho Constitucional desde el curso 2011/12 con la introducción de las pruebas objetivas de elección múltiple como método de evaluación en una prueba parcial de carácter mixto. Los datos recogidos expresan los resultados promedio para un grupo de 70 alumnos, atendiendo especialmente al efecto que tiene la superación de la prueba parcial en relación con la superación final de la asignatura.

DERECHO CONSTITUCIONAL I - INCIDENCIA DEL TEST Y LA PRUEBA PARCIAL EN LA SUPERACIÓN DE LA ASIGNATURA							
Curso	Presentados a prueba parcial	Aprueban el test	Suspenden el test	Aprueban parcial completo	Suspenden parcial (pregunta de des-	Aprueban asignatura en 1ª convo-	Aprueban asignatura en 2ª convo-

					arrollo)	catoria	catoria
2011/12	38	17	21	10	7	8	2
2012/13	50	11	39	10	2	8	2
2013/14	57	28	29	20	8	19	1

DERECHO CONSTITUCIONAL II - INCIDENCIA DEL TEST Y LA PRUEBA PARCIAL EN LA SUPERACIÓN DE LA ASIGNATURA							
Curso	Presentados a prueba parcial	Aprueban el test	Suspenden el test	Aprueban parcial completo	Suspenden parcial (pregunta de desarrollo)	Aprueban asignatura en 1ª convocatoria	Aprueban asignatura en 2ª convocatoria
2011/12	47	26	21	15	11	14	0
2012/13	31	17	14	14	3	13	1
2013/14	47	14	33	12	2	11	1

Con las cautelas propias que impone una experiencia aún corta en el tiempo, la introducción de la prueba parcial en las asignaturas Derecho Constitucional I y II ha tenido, como primer efecto, el aumento del número de alumnos que deciden presentarse a la misma; apuntando además una tendencia a consolidar. Así, salvo excepciones, el porcentaje de alumnos presentados a la prueba parcial se sitúa muy por encima del 50% de matriculados en cada grupo; lo cual no es un dato desdeñable si se tienen en cuenta los tradicionales abandonos que suelen producirse en el primer curso de grado y que se concretan en altas tasas de no presentados (como podrá comprobarse más adelante).

Los resultados de la prueba parcial no resultan aún satisfactorios desde el punto de vista del número de aprobados, si bien debe tenerse en cuenta que la prueba parcial es un prueba voluntaria, intermedia y que no supone una evaluación final; y sí, sin embargo, una oportunidad de superar una parte importante de la asignatura y de que el alumno verifique si el trabajo realizado hasta ese momento está bien orientado o necesita de

cambios y mejoras. Por lo que respecta al test, el número de alumnos que lo superan rara vez ha sido superior a la mitad de los presentados; lo que pone de manifiesto que debe hacerse mayor hincapié en activar e incentivar al alumno para que acuda a esta primera prueba mejor preparado, pues es probable que para muchos ésta llegue cuando aún su labor de estudio no ha alcanzado la suficiente intensidad. Sin embargo, enfrentarse a la prueba parcial puede tener, precisamente, el efecto de provocar esa reacción que habrá de materializarse en el examen final de la asignatura. En cierto modo, dicho efecto incentivador se observa si se comparan las cifras de alumnos que superan el test en un mismo curso en ambas asignaturas, de forma que los resultados de Derecho Constitucional II son sensiblemente mejores que en Derecho Constitucional I. Ello sugiere que el alumnado efectivamente percibe a lo largo del curso la ventaja que supone la prueba parcial y pone los medios para afrontar en mejores condiciones la prueba parcial en el segundo semestre.

En otro orden de cosas, la naturaleza mixta de la prueba parcial se deja sentir en el hecho de que no todos los alumnos que superan el test, aprueban el parcial completo, si bien sí lo hacen la mayoría; esto es, algunos alumnos suspenden la pregunta de desarrollo o articulación de conceptos y, en consecuencia, el parcial. La constatación de esta realidad pone de manifiesto que los niveles de conocimiento requeridos en cada parte de la prueba parcial son distintos, de forma que el estudio realizado para superar el test puede no llegar a ser suficiente o no estar bien enfocado para acometer un razonamiento o discurso más complejo como el requerido en la pregunta de desarrollo. Esta circunstancia, por una parte, permite también neutralizar el factor suerte o de azar que en mayor o menor medida existe en las pruebas objetivas de opción múltiple; y por otra, debe ser percibido por el alumno como un aprendizaje sobre el modo de dirigir mejor su labor de estudio.

Igualmente, los datos evidencian que quienes consiguen superar la prueba parcial en su totalidad aprueban en casi el cien por cien de los casos la asignatura completa; la mayoría de ellos lo hacen en la primera convocatoria disponible y el resto en la de septiembre. Con ello, el mensaje incentivador que llega a los alumnos es diáfano y permite consolidar una tendencia hacia una mayor y mejor participación en la prueba parcial, contribuyendo así hacer de la prueba parcial una oportunidad que “vale realmente la pena”, si se aprovecha, al objeto de suavizar las dificultades que los alumnos de primero de Grado encuentran tradicionalmente al enfrentarse a los estudios universitarios y sus primeros exámenes.

Por último, se antoja conveniente conectar los datos relativos a las pruebas parciales con los datos globales de las asignaturas en que se ha introducido la prueba parcial, que incluye el test. A ello se refieren las siguientes tablas, que ofrecen los porcentajes medios de no presentados, suspensos y aprobados para un grupo medio de 70 alumnos:

DERECHO CONSTITUCIONAL I EVOLUCIÓN RESULTADOS GLOBALES			
Curso Académico	No presentados %	Suspenden la asignatura %	Aprueban la asignatura %
2009/10	39.72	34.24	26.02
2010/11	41.8	35.02	23.2
2011/12	22.58	56.45	20.96
2012/13	41.1	39.73	19.18
2013/14	22.73	31.82	45.46

DERECHO CONSTITUCIONAL II EVOLUCIÓN RESULTADOS GLOBALES			
Curso Académico	No presentados %	Suspenden la asignatura %	Aprueban la asignatura %
2009/10	80.26	7.89	11.84
2010/11	68.08	12.76	19.14
2011/12	62.96	14.81	22.21
2012/13	54.05	28.37	17.56
2013/14	34.33	28.36	37.31

Si bien la introducción de la prueba parcial voluntaria e intermedia en el sistema de evaluación de las asignaturas Derecho Constitucional I y II, se inscribe en un conjunto más amplio de medidas adoptadas con motivo de la implantación del Grado en Derecho y los relativamente alarmantes resultados iniciales, puede apreciarse que desde el curso 2011/12, en que se llevaron a cabo por vez primera las pruebas parciales, se ha conseguido contener y disminuir la tasa de no presentados; circunstancia en la que bien puede influir la oportunidad que supone la prueba parcial para tener una primera toma de contacto con el nivel de exigencia de la asignatura, en lugar del desistimiento, a veces generalizado, ante el examen final. En paralelo a ello, se aprecia igualmente una mejora desde el curso 2011/12 en la tasa de

aprobados de las asignaturas, habiéndose alcanzado en el curso 2013/14 los mejores resultados desde la implantación del Grado; circunstancia que se espera consolidar en tendencia constante de mejora y que coincide con una cierta consolidación del sistema de evaluación establecido y analizado en estas páginas. Tales datos resultan más perceptibles en el caso de la asignatura del primer semestre que en Derecho Constitucional II; sin embargo, ello puede deberse a otras circunstancias coadyuvantes como es el hecho de que esta última asignatura cuenta con la mayor carga de créditos de todas las de primero de Grado y que se sitúa muy a final del curso académico; momento en el que para muchos alumnos de primero ya se ha confirmado, lamentablemente, el demasiado habitual impacto o fracaso ante el primer curso de sus estudios universitarios. Aún así, en términos comparativos la mejora de datos también es apreciable y en tal sentido se continuará trabajando para ello recurriendo, entre otros medios, a las pruebas tipo test en los términos que se han venido exponiendo.

4.- Conclusiones.

La enseñanza del Derecho Constitucional en el marco del sistema de créditos ECTS que supone la implantación del Grado en Derecho exige un importante esfuerzo de renovación e innovación docente, especialmente, por lo que se refiere a los sistemas y métodos de evaluación de sus aprendizajes, debiendo responder a un sistema de evaluación criterial, definiéndose los criterios y niveles de logro que orientan la evaluación del alumnado; continua, programándose diversas actividades de carácter evaluable para facilitar la asimilación progresiva por los alumnos de los contenidos de la asignatura; y formativa, fomentándose en el alumnado la retroalimentación en sus procesos de aprendizaje y constante mejora en función de los objetivos y competencias que debe adquirir al cursar las asignaturas. Desde este planteamiento, se ha optado por implementar varios instrumentos de evaluación, integrándose, junto a los mecanismos de evaluación de carácter formativo, que se lleva a cabo a través de las actividades de seminarios programadas, unos instrumentos de evaluación de carácter sumativo y de diagnóstico, como la realización de distintos tipos de pruebas o exámenes (orales o escritos), habiéndose incorporado a partir del curso 2011-2012 —como consecuencia de la participación del profesorado del área de Derecho Constitucional en un proyecto de innovación docente sobre evaluación del alumnado de Derecho a través de pruebas tipo test—, una prueba parcial eliminatoria de carácter mixto en la que junto a una

pregunta de desarrollo y articulación de conceptos se incluye un tipo test de elección múltiple.

Durante los últimos tres años, la ejecución del proyecto de innovación docente ha contribuido a dotar al profesorado del área de Derecho Constitucional de mejores competencias, tanto para la composición y redacción de las pruebas objetivas de elección múltiple (el correcto uso de los llamados distractores, la evitación de ítems triviales, o incluso la correcta distribución de la opción correcta entre las opciones propuestas), permitiendo incluso su adaptación a las particularidades de los procesos de aprendizaje objeto de evaluación en la disciplina, como para el proceso de administración y realización material de la prueba desde el punto de vista formal y organizativo (tamaño de letra, disposición de los ítems y opciones, estructura del cuaderno de preguntas, disposición de los alumnos en el aula para evitar la copia...).

Atendiendo a los resultados obtenidos desde su implantación, la introducción de una prueba objetiva de evaluación como es el tipo test de elección múltiple en el marco de una prueba parcial mixta se ha mostrado como un instrumento adecuado de evaluación del aprendizaje de las asignaturas de Derecho Constitucional I y Constitucional II del Grado en Derecho, revelándose una herramienta eficaz para evaluar la adquisición de los conceptos y principios básicos de la materia, permitiendo a su vez al alumnado verificar el nivel de conocimiento alcanzado, así como las carencias y deficiencias, de ahí que se haya incrementado progresivamente el número de alumnos presentados a la prueba parcial, estando muy por encima del 50% de matriculados, evidenciando asimismo los resultados que casi la totalidad de los alumnos que consiguen superar la prueba parcial aprueban finalmente la asignatura completa, lo que ha redundado en una mejora desde el curso 2011/12 en la tasa de aprobados de las asignaturas, habiéndose alcanzado en el curso 2013/14 los mejores resultados desde la implantación del Grado.

Por todo, la experiencia de la introducción de pruebas tipo test de elección múltiple como instrumento de evaluación del aprendizaje en las asignaturas de Derecho Constitucional I y II del Grado en Derecho ha resultado satisfactoria, por lo que es aconsejable su mantenimiento, llevándose a cabo, en la medida de lo posible, los oportunos procesos de mejora permanente, que deberían acompañarse de la dotación de medios técnicos e informáticos necesarios así como del reconocimiento del esfuerzo

y dedicación que su implementación supone para los docentes responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho Constitucional.

LA EXPERIENCIA DEL TEST EN DERECHO ECLESIAÍSTICO

Aurora María López Medina

Profesora Titular de Derecho Eclesiástico del Estado

1.- Explicar, estudiar y examinar con preguntas tipo test, una experiencia fallida... hasta el momento.

El uso de exámenes tipo test como sistema de evaluación suele ser visto por los profesores que imparten docencia en el campo de las Ciencias sociales como una forma de sortear el inconveniente de tener que evaluar en un tiempo razonable a grupos de alumnos muy numerosos. Parece que se trata de una forma cómoda, sobre todo si se cuenta con medios electrónicos de lectura de los cuestionarios que proporcionan en la mayor parte de las veces con rapidez las cotas obtenidas. Resulta también una forma de evitar las enojosas sesiones de “revisión de exámenes”, y las frecuentes disputas con los alumnos que pretenden “arrascar” algunas décimas de cada una de las respuestas para lograr superar la mínima calificación para aprobar. Sin embargo en un planteamiento razonado de las competencias que debe trabajar quien pretenda estudiar Derecho el uso de la lógica debe ocupar un lugar importante y aprender a optar entre una serie de respuestas significa ejercitarse con esa herramienta. Es conveniente pues estudiar pensando en realizar una evaluación con preguntas tipo test.

Este ha sido el objetivo que me propuse especialmente tras la inclusión de la asignatura “Derecho Eclesiástico del Estado” entre las que han de impartirse en el segundo semestre de los estudios de grado en Derecho y a la vista de las competencias que se asignaban a esta materia dentro del complicado organigrama de las que ha de adquirir quienes se forman como juristas en nuestra Facultad, y que se especifican en la Memoria del plan de estudios aprobada por los órganos correspondientes de la Universidad de Huelva y de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)²⁷. Las competencias específicas que nos corresponden ejercitar con nuestros alumnos durante el curso son: la

²⁷ Puede consultarse en la web de la Facultad de Derecho
http://www.uhu.es/fderecho/gr_plan.php?plan1=30&ubicacion=2

capacidad de leer e interpretar textos jurídicos; la de identificar y aplicar las fuentes jurídicas básicas de nuestro ordenamiento jurídico y la capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramientas de trabajo para su interpretación. Por consiguiente habría que buscar medios que ayudase a los estudiantes a adiestrarse en esas competencias y entendí que la evaluación mediante el tipo test podría contribuir a ello, en tanto de algún modo obliga a unas explicaciones más sintéticas y a una forma de estudiar que favorece el uso de las técnicas de razonamiento jurídico.

Sin embargo, hasta el momento es justo reconocer que, si bien puedo decir que he logrado sintetizar las explicaciones no puedo decir del mismo modo que los alumnos se hayan acostumbrado a trabajar con las herramientas del razonamiento y siguen “asustados” por no alcanzar el mínimo de respuestas correctas para superar la prueba.

2.- Explicar con la vista puesta en la evaluación mediante test.

Si se ha propuesto una evaluación tipo test, es razonable explicar la asignatura pensando en los elementos que los alumnos deberán tener presentes en el examen: premisas cortas y claras a partir de las cuales deberán saber si las respuestas que se les ofrecen son o no correctas ¿Resulta esto compatible con la necesidad de transmitir una serie de contenidos prefijados en un programa?

La costumbre de elaborar el programa de la asignatura está presente en la enseñanza universitaria desde el momento en el que las Universidades pasan a estar sometidas a las leyes estatales, los profesores funcionarios públicos que para acceder a su plaza necesitaban pasar un proceso de selección durante el cual debían presentar y defender tanto su visión de la asignatura como el Programa académico que pensaba desarrollar ante sus alumnos si se le otorgaba la plaza.

Poco a poco, se ha pasado del *Programa* (elenco de lecciones a explicar en las clases magistrales por el profesor) a la *Ficha de la asignatura* o la *Guía docente*, de modo que en el documento que presenta el profesor se suele recoger además del programa estricto, las condiciones de evaluación y la bibliografía recomendada. La Guía docente viene a establecer de algún modo un contrato entre el que enseña y quien va a seguir esas enseñanzas, un compromiso sobre aquello que se pretende enseñar y la forma en la que se piensa hacer, por parte del profesor y una obligación de seguir las pautas marcadas por parte del estudiante.

Sin embargo cuando antes de que existieran estas Guías, el Profesor se veía vinculado por la extensión del Programa. Un elenco de temas que en muchas ocasiones había sido elaborado pensando más en su propio ejercicio

de oposición que en los alumnos a quienes finalmente irían dirigidas aquellas lecciones. Los programas exhaustivos resultaban difíciles de seguir y empezó a ser habitual dejar de explicar partes del mismo. Por otra parte, tanto en el Derecho como en la mayor parte de las disciplinas que son objeto de estudio en la Universidad, los contenidos cambian y aumentaban, mientras el curso académico seguía teniendo nueve meses.

¿Hasta qué punto quien imparte clases debe plantearse con objetividad la relación entre el tiempo que dispone y las cuestiones que debe explicar a sus alumnos? Se trata de un problema que se ha agravado con la organización en semestre de los cursos y en cuatrimestres del periodo de clases; una organización temporal que a los docentes españoles les resulta extraña, al menos hasta hacer unos años.

El sistema de evaluación mediante test ayuda a los profesores, aunque sea de forma indirecta, a organizar el tiempo del que dispone para las explicaciones durante el curso en tanto que el docente deberá comprobar de un lado que ha explicado todo lo que va a preguntar en el test y de otro cerciorarse de que lo que pide conocer sea verdaderamente lo fundamental de su disciplina.

Para ello y basándome en la práctica de haber realizado pruebas tipo test desde 2005 puedo señalar una serie de recomendaciones.

Durante el primer curso en el que se use el sistema resulta útil confeccionar las preguntas que se vayan a utilizar en el examen tras acabar las clases; de este modo se conseguirá un elenco de preguntas que responden a lo que realmente se ha explicado en clase y que en buena lógica corresponden entonces con las cuestiones fundamentales de la asignatura, aquellas de las que no podemos dejar de hablar en las escasas cuarenta y cinco horas que hemos de dedicar a las explicaciones de la materia.

Analizar la batería de preguntas resultante tras las explicaciones nos puede resultar útil para descubrir qué cuestiones no hemos tratado. En cierto modo hace una de las funciones del diario de clase.

Una vez tengamos los enunciados, hemos de completar las respuestas siguiendo una pauta que se ha demostrado útil, y es la de señalar una respuesta “disparatada”, otras (una o dos) posibles y por supuesto la correcta.

Una vez corregidos, los exámenes test nos pueden servir también para mejorar las explicaciones. Es conveniente analizar en cada ocasión cuáles son las preguntas en las que se obtiene un alto nivel de aciertos y aquellas que son pocos quienes contestan correctamente. Como regla general los expertos es este tipo de pruebas nos dirán que tanto unas como

otras son preguntas “incorrectas” que hay que cambiar. Pues bien, además de esto, este tipo de datos nos puede servir como indicios sobre aquellos aspectos que quizás hayamos explicado peor, o con menos profundidad.

3.- Estudiar para saber resolver un test.

No está del todo claro que los profesores universitarios debamos enseñar a estudiar a nuestros alumnos. Estoy segura de que nos corresponde la tarea, mucho más difícil, de interesar a los estudiantes en el estudio de la materia a la que nos dediquemos pero esto es algo diferente. Sin embargo hemos de ser conscientes de que quienes llegan a la Universidad, al menos actualmente, carecen del hábito de estudio y también de una técnica que les permita asimilar lo que escuchan, o quizás oyen, en las clases.

Disponer de una batería de preguntas de test me ha permitido practicar con los alumnos la forma de resolverlas. Se pueden agrupar siguiendo las lecciones del temario y al concluir las explicaciones dedicar unos minutos en clase, o lo que sería mejor de clase en grupos reducidos, para intentar contestarlas. Sobre todo resultará útil para los alumnos “jugar” con diferentes enunciados y mismas respuestas correctas o viceversa. Un ejemplo:

El Edicto de Milán:

- Es un documento que decreta la tolerancia para con los cristianos, que no su auténtica libertad.*
- Otorga la libertad religiosa a los cristianos en el Imperio Romano.*
- También se denomina edicto Cunctos populus.*
- Lo otorga Constantino I contra los disidentes del cristianismo.*

El Edicto de Milán:

- Es un documento que en el 311 decreta la tolerancia para con los cristianos, que no su auténtica libertad.*
- Es un edicto que declara la persecución a los católicos.*
- También se denomina edicto “Cunctos populus”.*
- Dio comienzo al proceso de fusión entre el Imperio y el cristianismo.*

O bien practicar con enunciados que recogen conceptos muy similares que a menudo se confunden y por tanto hay que analizar

La doctrina desde mediados del s.XX se refiere a la laicidad como:

- La situación del estado hostil a la religión*
- La situación del estado no confesional pero abierto a los valores religiosos.*
- Sinónimo del laicismo.*
- La situación de los estados formalmente confesionales.*

La doctrina desde mediados del s.XX se refiere al laicismo como:

- La situación del estado hostil a la religión.*
- La situación del estado no confesional pero abierto a los valores religiosos.*
- Sinónimo del laicidad.*
- La situación de los estados formalmente confesionales.*

No resulta fácil lograr que los estudiantes traten de razonar el porqué de que una u otra respuesta sea la acertada en cada caso pues habitualmente están preocupados por que el profesor les indique cual es la correcta para anotarlo...y recordarlo en el momento del examen.

Sin embargo he de reconocer que han sido muy útiles las clases de repaso de conceptos usando estas preguntas, sobre todo desde que quedó claro que ninguna de ellas, al menos como estaba formulada, iba a aparecer en el examen. Sólo entonces se olvidaron de memorizar o apuntar las respuestas acertadas y pasaron a analizar qué elementos eran los que daban lugar a que una de las respuestas fuese la válida, y a que las otras fueran incorrectas.

Otra situación que he creado en el intento de facilitar a los alumnos la preparación del examen es el compromiso de confeccionar con ellos las preguntas del test, pero el compromiso sólo alcanzaba a pactar los enunciados de las preguntas y no las respuestas. Durante la última clase ellos fueron señalando una serie de enunciados, hasta 25, que formarían la proposición de las 25 preguntas, después yo habría de completar las respuestas. Muchos de los alumnos estuvieron muy confiados, otros se dieron cuenta enseguida que tras cada uno de ellos habría varias respuestas y solo razonando se podría llegar a detectar la verdadera. La mayoría no tardó en darse cuenta de que a partir de aquellos 25 enunciados podrían redactarse

respuestas muy variadas de modo que no iban a poder dejar de estudiar ninguno de los apartados del temario.

Cuando el alumno va a ser evaluado mediante un examen test ¿puede dejar de estudiar uno o más temas? Los estudiantes suelen estudiar bien el examen, mejor dicho, suelen estudiar bien la forma en la que se va a realizar el examen y estarán atentos al número total de preguntas y sobre todo a saber a si las preguntas mal contestadas “penalizan” o no. Generalmente si es así, no dejarán de estudiar temas completos, aunque no hay que olvidar que nos estamos planteando un examen que va a evaluar unos conocimientos mínimos de la materia.

Estudiar teniendo como horizonte la realización de un test lleva a los estudiantes a buscar los elementos más importantes, aquellos que caracteriza la institución, el momento histórico, el texto jurídico....que estén estudiando pues aspiran a reconocer lo que es correcto entre las respuestas que se le presenten. Mientras tanto el estudiante no deberá preocuparse por memorizar, pues no va a tener en ningún caso que enumerar las características, propiedades, los periodos históricos, etc. El planteamiento memorístico pasa a un segundo plano.

4.- El test como parte de la evaluación.

Aunque desde el principio he venido reconociendo que lo más importante de usar el test en la programación de la asignatura Derecho Eclesiástico de Estado es las ventajas que ofrece para explicar la propia materia, no hay que olvidar que se trata de un instrumento para la evaluación y que como tal debe de ser considerado también.

Realizar exámenes tipo test obliga a tomar una serie de precauciones para evitar que los alumnos copien, y en este sentido resulta conveniente el que las preguntas no mantengan un mismo orden en todos los formularios que se distribuyan y que a su vez las respuestas no se ofrezcan en el mismo orden. Sin embargo hay que decir también que esta modalidad de examen, sin duda controvertida por muchos, evita en la mayor parte de los casos la

posibilidad de “auxiliarse” de medios como las “chuletas” o los más sofisticados que se usan en la actualidad: los receptores y auriculares. Pese a todo no está nunca de más evitar que circulen teléfonos móviles en las mesas en las que se está realizando el examen pues con éstos se puede, en un instante, hacer y distribuir enseguida fuera del aula una fotografía del formulario.

Poner distintas preguntas, aunque es una posibilidad, podría dar lugar a cierta diferencia entre los que son examinados. Sin embargo, manteniendo igual enunciado, poner diferentes respuestas no rompe la unidad del examen, pues no hay que olvidar que se pregunta sobre aquello que constituye el enunciado.

Hay que tener en cuenta que mis exámenes test siempre se han hecho para calificar la parte del Programa “no práctica” de modo que los alumnos siempre han visto valorada su capacidad de redactar y de sintetizar cuestiones y de resolver problemas jurídicos en las exposiciones en clase y en el examen sobre análisis de jurisprudencia que han de hacer y cuyo resultado complementa la nota. Y ello además por qué no resulta fácil llegar a las máximas notas con un examen de este tipo.

En efecto en cada convocatoria de evaluación solo una o dos o tres personas a lo sumo en estos años han logrado acertar todas las preguntas y con ello llegar al 10 y la media suele situarse entre el 5,7 y el 6,2. Sabiendo que lo lógico es que existan un tanto por cierto de notables y sobresalientes en torno al 10 o 15 % de los matriculados, el hecho de que en las notas del test no se llegue a esa media hace pensar que el sistema de evaluación debe completarse con otro tipo de prueba. Sin embargo hay que reconocer que de otra parte el sistema de examen test facilita el aprobado de la asignatura y son altos los porcentajes de aprobados, aunque no lo sean los de calificaciones altas.

Por tanto no me parece recomendable confiar toda la evaluación del estudiante a la resolución de un test, puede ser mucho más útil emplearlo como prueba eliminatoria, de modo que el resto de la evaluación quede supeditada a la superación del test o bien constituir una parte, con más o

menos valor, de ésta. En alguna facultad de Derecho está prohibido que la evaluación de una asignatura se haga únicamente en función de un examen tipo test.

La gran ventaja del test es la objetividad de la respuesta, es por ello que hay que cuidar sobre todo que la que sea correcta lo sea sin posibilidad de que haya confusión. Se impone pues un examen cuidadoso de un lado de la formulación de las preguntas y de otro de los enunciados que se proponen como respuestas. Para eso casi resulta imprescindible, al menos mientras no se cuente con una batería de preguntas “ya probadas”, contar con algún colaborador que se preste a realizar el examen preparado antes de hacerlo. Habitualmente habrá de ser un colega que conozca la materia del examen. La experiencia me lleva a considerar que sólo cuando un compañero hace el examen podemos estar seguros de que se han evitado ambigüedades o que no existen respuestas alternativas parcialmente correctas que van a confundir a los alumnos, y que lo distraerán no solo de esa pregunta sino también del resto de las que componen el examen.

Supone también un grado de tranquilidad para el profesor respecto a la objetividad de las preguntas propuestas, el disponer de lo que he venido ya a llamar “batería de preguntas probadas”, una confianza que puede transmitir a los alumnos que se enfrentan a la prueba. Seguramente el hecho de que los estudiantes una y otra vez hayan respondido esas preguntas sin que se les presentaran problemas de interpretación es la mejor garantía de que está bien formulada.

Los exámenes tipo test que he venido realizando durante los estudios en la Facultad no tienen igual objetivo que los que se hacen para superar una fase de una oposición. Si se trata de superar una asignatura lo que interesa es que el alumno refleje que ha alcanzado a comprender las cuestiones fundamentales de la materia que se ha explicado. No es el caso ahora de ofrecer recomendaciones al estudiante para completar con éxito los test eliminatorios que habrán de hacer en procesos de selección. En efecto temas como el de leer bien todas las preguntas antes de de empezar para aprovechar mejor el tiempo, plantearse algún método para contestar a las preguntas, dejando o no para el final aquellas de las que no se saben las respuestas, o calcular el número de preguntas que se pueden dejar sin

contestar y sin embargo aprobar la prueba, etc. son cuestiones que habrá que analizar cuando se trate de pasar un primer corte en alguna oposición pero no es este el caso. La intención que durante estos cursos he tenido ha sido más el usar del test como un instrumento para que los alumnos realicen razonamientos correctos con base en lo que han debido aprender en clase que como un medio de evaluación. Sin embargo en algún modo se puede colaborar a que el estudiante de Derecho le pierda el miedo al examen tipo test, al que deberá someterse casi con toda seguridad cuando termine su formación y pretenda comenzar una carrera profesional.

Es frecuente que los alumnos digan “a mí se me dan mal los test” y es frecuente que en ocasiones soliciten ser evaluados con otro sistema. Sin embargo es necesario que se habitúen a la disciplina de este tipo de exámenes que comportan, además de una forma especial de estudiar toda una serie de hábitos a la hora de realizarlos; por ejemplo acostumbrese a tener un tiempo limitado para responder a muchas preguntas, a contestar a preguntas formuladas en un orden que no tiene que ver con el de las explicaciones u obedecer a normas estrictas para completar los formularios.

5.- Conclusiones.

En estas líneas he tratado de señalar una serie de cuestiones que he podido ir anotando durante todos estos años en los que he recurrido al tipo test como forma de evaluar a los alumnos, especialmente en los grupos de alumnos de grado que estudian en primer curso. Son circunstancias muy concretas las de estos estudiantes que se acercan por primera vez al Derecho, en gran medida condicionados por el, a mí entender “falso mito”, de que para estudiar Derecho hay que memorizar leyes. No es fácil convencerles de que no necesitan estudiar leyes sino las técnicas, la lógica y la argumentación, y el lenguaje jurídico.

Por lo que se refiere a mi papel como profesora de la asignatura también he necesitado una adaptación y aprender a deslindar de entre la materia en la que me he especializado, los aspectos que son verdaderamente importantes y sobre todo formativos para los que estudian Derecho. He debido también adaptarme a enseñar competencias y por tanto ayudar a los alumnos a realizar interpretaciones de textos jurídicos o a familiarizarle con

el sistema de fuentes de nuestro ordenamiento, en tanto esas son las que se me han asignado.

Por último también me parece útil que los alumnos se acostumbren a enfrentarse a un test, quienes estudian medicina están ahora perfectamente mentalizados para resolverlos y hace años no lo estaban, y, aunque los que en este nivel se puedan realizar no tienen la complejidad de los que en su día deberán superar en oposiciones o pruebas de empresas, sin embargo puede ser una primera instrucción en este tema, que deberá continuar en las fases que siguen en el plan actual de formación universitaria.

LA EXPERIENCIA DEL TEST EN DERECHO PROCESAL

Miguel Ángel Ruiz Albert.

Profesor de Derecho Procesal

1.- Por qué se han elegido las pruebas tipo test en asignaturas de derecho procesal.

Durante muchos años venimos empleando los test como herramienta de evaluación en asignaturas de derecho procesal. Primero en licenciatura y después en grado, en cursos que han ido de primero a quinto. El DRAE (22.^a ed., publicada en 2001) afirma que el «test» (*palabra que califica de anglicismo*) es una «prueba destinada a evaluar conocimientos o aptitudes, en la cual hay que elegir la respuesta correcta entre varias opciones previamente fijadas»²⁸, definición que nos parece acertada y acorde a su uso común. Ahora bien, si analizamos con detalle la demanda cognitiva que dicha elección plantea a los estudiantes, podemos también definirlos como reto, impuesto al estudiante, consistente en discriminar entre varias proposiciones (o respuestas) posibles, aquella que tiene mayor sentido en el contexto delimitado por el encabezamiento (o pregunta) y por el marco conceptual de la materia objeto de examen. Destacamos así lo que quizá sea una cualidad a veces olvidada del test: su aptitud para exigir una reflexión, evitando las respuestas automatizadas o puramente memorísticas en el peor sentido que, sin embargo, a veces se consideran su quintaesencia. Es decir, el estudiante no se encuentra únicamente ante al reto de rescatar de su memoria los recuerdos (se hayan comprendido o no) de una determinada materia, sino ante un reto conceptual delimitado por las preguntas y respuestas, reto que puede llegar a exigir un considerable dominio de los conceptos. Por supuesto, esta exigencia de reflexión se puede lograr

²⁸ La etimología de la palabra alude, precisamente, a la función del instrumento que estudiamos como forma de control de ciertas cualidades, en este caso intelectuales. En efecto, la palabra «test», es en lengua inglesa tanto un verbo (con el significado de probar: *to test* —a veces mal traducido al castellano como «testar»—) como un sustantivo que desde el siglo XIV aludía al vaso empleado para determinar la calidad o pureza de los metales (sustantivo, a su vez, proveniente del latín *testum*: vasija de cerámica, de donde, por cierto, el castellano «tiesto»).

también, e incluso con más rigor y profundidad, mediante otro tipo de pruebas (casos prácticos en sentido clásico, planteamiento de dilemas o problemas conceptualmente complejos que requieran articular diferentes conocimientos del estudiante en forma de ensayo o examen de conceptos, etc.). La rapidez de corrección que permiten los test, sin embargo, los hace un método idóneo para evaluar un gran número de estudiantes (de ahí su uso tradicional en los primeros ejercicios de oposiciones a de judicatura o para el acceso a la abogacía y la procura), pero esta característica otorga también valor al test como instrumento de evaluación formativa.

2.- Tipos de preguntas, materias y competencias que evalúan.

En nuestros test hemos utilizado dos grandes tipologías de preguntas definidas por su objeto: preguntas que podemos llamar «de tipo teórico» y preguntas que llamaremos «de carácter práctico». Cada una de ellas nos ha permitido evaluar ciertas competencias: memoria y comprensión las primeras, aplicación de conocimientos a la práctica, las segundas.

a) Preguntas de tipo teórico. Son las relativas a la sistematización conceptual (dogmática) del derecho procesal, es decir, al abordaje de las categorías que la ciencia del derecho procesal ha elaborado a partir de las normas jurídico-procesales y de las instituciones que éstas crean. Esta aproximación permite, a su vez, formular dos tipos de preguntas; llamémoslas «memorísticas» y «de razonamiento».

Con las preguntas «memorísticas» se quiere evaluar si el estudiante recuerda los datos esenciales de un determinado ámbito del derecho procesal. No puede olvidarse que una competencia relevante para el jurista es la memorización de ciertos datos de los que debe disponer con agilidad, sin necesidad de acudir a los códigos a consultarlos (aunque ahí, en las fuentes, se encuentra siempre todo el derecho), porque constituyen los cimientos de la disciplina y la base sobre la que desarrolla el razonamiento ulterior. Hemos considerado adecuadas para este tipo de preguntas materias como la demarcación y planta judicial [1]²⁹; la clasificación de las resoluciones judiciales [2], las condiciones o requisitos para el ejercicio o disfrute de derechos procesales o el contenido de tales derechos (por

²⁹ Entre corchetes se alude a la pregunta ejemplo que aparece más abajo en sangrado y letra de menor cuerpo. El asterisco es para la respuesta correcta.

ejemplo, las condiciones y contenido de la justicia gratuita [3]) o la secuencia de actos, trámites y fases de un procedimiento [4].

1. Cuál de los siguientes territorios puede corresponder a la demarcación de un Juzgado: a) Sólo el municipio/ b) Sólo el partido judicial/ c) Los dos anteriores y también la provincia, según el tipo de juzgado/ d) Cualquiera de los anteriores y también el Estado, según el tipo de juzgado*.

2. Las resoluciones procesales motivadas de un Secretario judicial se denominan: a) Providencias/b) Decretos*/ c) Diligencias de ordenación /d) Acuerdos.

3. El derecho a la asistencia jurídica gratuita exime a su titular de los gastos derivados de la intervención en juicio correspondientes a: a) Abogado/ b) Abogado y procurador/ c) Abogado, procurador y peritos/ d) Abogado, procurador, peritos y tasas judiciales*

4. ¿Cómo continúa un proceso monitorio iniciado por más de 6.000 euros si el demandado se opone?: a)El monitorio termina y el demandante conserva su acción de juicio declarativo ordinario en los mismos términos que antes de iniciarse el monitorio/ b) El monitorio termina y el demandante dispone del plazo de un mes para presentar la demanda de juicio ordinario*/ c) El monitorio termina y el Secretario Judicial cita a las partes a la Audiencia Previa del juicio ordinario/ d)El monitorio continúa para que el tribunal pueda conocer de la oposición planteada y dictar sentencia.

Preguntas de tipo memorístico como las expuestas reclaman un reto a la memoria que es, en estas materias, el adecuado a la competencia que se persigue, la cual, insistimos, es la disponibilidad inmediata de cierta información significativa básica para el jurista pero no la mera capacidad de reproducción automática de información al margen de su sentido. En efecto, el test no exige nunca esa memoria ciega o «recitativa» que se requiere en ocasiones en algunos exámenes clásicos en los que hay que exponer por escrito (examen «de desarrollo») un epígrafe del programa o «cantar» (la palabra es reveladora) la lección del modo más literal posible. El test, incluso, impide que se acuda a ese tipo de memorización ciega, pues introduce una exigencia de raciocinio, dado que el estudiante se enfrenta a diversas opciones y debe realizar siempre una tarea de discriminación (en la que, ciertamente, la memoria será el principal aliado de su cognición). El orden en que se estudia la materia (la «retahíla») es en este caso irrelevante,

como también lo es el recuerdo de la disposición gráfica de la materia en el manual (recuerdo que los estudiantes suelen denominar «memoria fotográfica», aludiendo a una memoria icónica: recuerdan las palabras por su posición en el manual). Incluso una pregunta de tipo «memorístico», como las expuestas en el ejemplo, exige discriminar entre varias opciones, retando de este modo su memoria al presentarse la información verdadera junto con otra no verdadera pero plausible, de tal modo que una memoria apoyada en la comprensión resistirá mejor el envite de esta amalgama de respuestas que una memoria basada únicamente en la repetición acrítica de términos.

Un segundo tipo de preguntas «de teoría» pone el acento en la comprensión (preguntas «de razonamiento»). Por supuesto que la distinción respecto de la anterior categoría no es absoluta y existe toda una gradación entre la pregunta absolutamente memorística y la que sólo requiere razonamiento y en absoluto memoria. Hemos acudido a este tipo de preguntas en nuestros test de derecho procesal cuando la competencia a evaluar ha sido la comprensión de aquellas categorías jurídicas que revisten cierta complejidad, porque se confunden con otras categorías próximas cuya diferencia es de matiz o, por el contrario, porque se trata de materias cuya comprensión requiere interrelacionar distintos aspectos de la materia. Por ejemplo, son de este tipo, a nuestro entender, materias tales como las garantías de imparcialidad judicial (independencia judicial, unidad jurisdiccional, exclusividad jurisdiccional, juez predeterminado por la ley, idoneidad...) [5], los diferentes presupuestos y requisitos procesales, sobre todo cuando están conceptualmente próximos o relacionados entre sí (jurisdicción/competencia, capacidad/legitimación, cosa juzgada formal/material; cosa juzgada/litispendencia, etc.) [6] o los diferentes incidentes procesales que surgen a raíz de los presupuestos citados (declinatoria/inhibitoria; conflictos o cuestiones de jurisdicción/competencia, etc.) [7]

5. La creación de un nuevo tipo de tribunal no previsto en la Constitución, mediante una ley reguladora de su régimen jurídico distinta de la Ley Orgánica del Poder Judicial: a) Es perfectamente constitucional, si la Ley es orgánica y garantiza al tribunal en cuestión suficientes garantías de imparcialidad, aunque estas sean diferentes de las previstas para los tribunales sujetos a la LOPJ/ b) Es contrario al principio constitucional de unidad jurisdiccional*/ c) Es contraria al

principio constitucional de exclusividad de la jurisdicción/ d) Es contraria al principio constitucional de igualdad³⁰.

6. ¿Se vulnera el derecho a la tutela judicial efectiva de quien ve desestimada su demanda?: a) Sí, siempre/b) No, nunca/c) Sólo si la desestimación no está motivada*/d) Sólo cuando el demandante tenía razón en lo que pedía³¹.

7. Un conflicto negativo de jurisdicción o competencia puede tener su origen: a) En la desestimación de desestimación del requerimiento inhibitorio por el órgano requerido/ b) En la estimación del requerimiento de inhibición por el órgano requerido/ c) En la estimación de la declinatoria por el órgano ante el que se interpuso*/ d) En la desestimación de la declinatoria por el órgano ante el que se interpuso³².

En las preguntas que hemos denominado «de razonamiento», la función reflexiva del test adquiere pleno relieve, al exigir del estudiante un conocimiento preciso de los límites y de los matices distintivos entre conceptos próximos, forzándolo a deslindarlos y a deshacer los solapamientos o confusiones existentes. Por esa razón, carece de sentido o es contraria a la naturaleza del instrumento que analizamos, la práctica de incluir entre las respuestas del test algunas absurdas o evidentemente erróneas: el valor de la prueba no reside tanto en la elección de la respuesta adecuada como en su discriminación de otras respuestas erróneas pero

³⁰ Alternativamente la respuesta d) podría ser «Las dos respuestas anteriores son correctas», incrementando así la dificultad, pues además de la certeza sobre la respuesta b), correcta, le exige tener seguridad sobre la inadecuación de la respuesta c).

³¹ La pregunta exige entender la diferencia entre tutela (o acción) abstracta de rango constitucional y tutela (o acción) concreta, así como entre desestimación e inadmisión. El razonamiento que se debe hacer es que si hay desestimación de la demanda es porque se ha obtenido un pronunciamiento sobre el fondo del asunto, contenido del derecho tutelado constitucionalmente; faltando, sin embargo, como dice la repuesta correcta, la motivación, que también forma parte también del derecho constitucional a la tutela judicial efectiva.

³² Esta pregunta plantea un problema lógico que sólo se puede resolver si, primero, se conoce bien la diferencia entre declinatoria-requerimiento de inhibición, segundo, se distinguen ambas figuras de los conflictos de jurisdicción o competencia que pueden llegar surgir a consecuencia de ellas, tercero, se entiende la diferencia entre conflicto positivo y negativo y, cuarto, se relacionan estos tres niveles: estimada la declinatoria y considerándose también sin competencia o jurisdicción el segundo tribunal al que nos dirigimos, se origina un conflicto negativo.

igualmente plausibles (o incluso, aunque sólo en parte, correctas), al menos *prima facie*. El mismo error se comete (enervando el valor del test en el sentido expuesto) cuando la respuesta correcta es autoevidente lo que puede ocurrir si la respuesta correcta es, sistemáticamente, la más completa o matizada (el estudiante puede detectar esa «tendencia» y, por tanto, su acierto se debe más a su capacidad de detectar patrones, competencia que no es objeto de examen, que a su comprensión la materia). Por tanto, todas las respuestas deben ser plausibles y las respuestas correctas no deben ajustarse a un único patrón: deben ser variadas en sus características formales (su extensión, el lugar que ocupan en el orden de respuestas, etc.) y en sus características conceptuales (precisión del lenguaje, matices que introducen, etc.). Desde nuestro punto de vista, se deben evitar matices puramente formales, lógicos o lingüísticos, que ocasionarán la legítima denuncia del estudiante de que el test «tiene trampa»; es decir, deben evitarse preguntas que no comprueban tanto la comprensión de la materia que se evalúa sino, en el mejor de los casos, la capacidad general de razonamiento lógico o el dominio lingüístico de quien lo responde. Esto último ocurre, por ejemplo, cuando se emplean dobles negaciones, siendo el reto primero el saber qué se le pregunta.

Por otra parte, es importante que el binomio enunciado-respuesta acertada no corresponda literalmente con lo que figura en el manual o los términos exactos de la explicación sino con su sentido: de otro modo lo que se evalúa, a la postre, es el recuerdo de una definición (que se reconoce tras la “apariencia” de la pregunta-respuesta) y no su comprensión. Este riesgo, sin embargo, se neutraliza de modo más efectivo con las preguntas «de carácter práctico» a las que nos referimos a continuación, en las que la terminología abstracta se sustituye por la realidad concreta a la que se alude.

b) Las preguntas «de carácter práctico» son una versión simplificada o más accesible de los casos prácticos en sentido clásico (en los que el estudiante, tras leer el supuesto de hecho, debe responder a preguntas abiertas que den soluciones jurídicas a los problemas que plantea el caso). Decimos que son más accesibles porque las preguntas y respuestas del test circunscriben las cuestiones conceptualmente relevantes y orientan las posibilidades de solución. El caso puede ser expuesto de modo telegráfico (muy breve o sucinto) en el enunciado de cada pregunta de test, o bien puede ser expuesto al inicio del test como enunciado de carácter general y considerado en cada una de las preguntas por referencia. Este tipo de test está, en cierto modo, a caballo entre la teoría y la práctica, pues el estudiante contemplará el caso desde el prisma limitado de una cuestión o pregunta planteada con precisión que sitúa al estudiante en un terreno teórico o

normativo conocido y las opciones o respuestas del test perfilarán aun más el problema a resolver. Por tanto, el estudiante no tendrá que enfrentarse al caso sin «pista» alguna viéndose obligado a formular las preguntas correctas y las hipótesis de respuesta. Se trata, en definitiva, de un tipo de pregunta que permite comprobar la verdadera comprensión de conceptos o categorías fundamentales de la materia, al vincular tales conceptos a situaciones reales, aunque no permite evaluar (o lo permite con más dificultad) la capacidad de reconocer, a partir de puros hechos el problema jurídico que se plantea, las categorías jurídicas a las que hace referencia y, por tanto, las normas que lo resuelven.

Hemos usado este tipo de preguntas para evaluar las mismas materias que las preguntas teóricas “de razonamiento” y, en general, con preferencia a ellas. Por ejemplo, en materia de presupuestos, requisitos y, en general, condiciones del proceso [8, 9] o derecho probatorio [10].

8. Salvador, de 15 años, ha recibido un billete de lotería de su tío como regalo. El billete resulta premiado, pero su tío no se lo entrega, alegando, falsamente, que «todo fue una broma». Sin permiso de sus padres, Salvador acude a un abogado y mediante procurador interpone demanda en su nombre reclamando la entrega del billete premiado. ¿De qué condición carece Salvador en el proceso que inicia?: a) De legitimación/ b) De capacidad para ser parte/ c) De capacidad procesal*/d) De todas las anteriores condiciones.

9. Pedro, que arrendó un piso a Luis (un estudiante de 19 años de edad). Ante el impago de la renta reclama su pago a Roque, el padre de Luis, por entender que Luis no tiene recursos y que es su padre quien, de hecho, le entrega mes a mes el dinero de la renta. Podemos afirmar que: a) Roque carece de legitimación pasiva*/b) Roque carece de capacidad para ser parte./c) Roque carece de capacidad para comparecer en juicio./d) Roque carece de todas las anteriores condiciones simultáneamente.

10. Ramona resbaló al entrar a un comercio por la acusa de estar el piso mojado y no señalizado (hecho admitido por el demandado). Solicita como prueba la videograbación de la cámara de seguridad de la empresa para demostrar la caída. Se inadmitirá la prueba: a) por ser prueba innecesaria b) por ser prueba impertinente; c) por ser prueba inútil; d) Por ser prueba ilícita.

3.- Competencias que no pueden valorar los test.

La configuración del test como una suma de preguntas sobre puntos concretos y con respuestas igualmente concretas lo hace un método inidóneo evaluar la comprensión global de una materia o la articulación de numerosos conceptos entre sí, como se haría, por ejemplo, al responder a una pregunta abierta [a] (con la condición, claro está, de que esta no sea una pregunta teórica que corresponda fielmente a un epígrafe del temario, en cuyo caso sólo obtendríamos una reproducción acrítica de la fuente: del manual, de la ley, etc.).

Por otra parte, frente al caso práctico tradicional [b], las preguntas «de carácter práctico» no permiten comprobar a fondo si el estudiante es capaz de pensar estratégicamente e identificar por sí mismo cuáles son los problemas que debe resolver y las distintas respuestas plausibles entre las que debe discriminar, pues encuentra dicha tarea ya resuelta en gran parte en el propio enunciado de preguntas y respuestas.

Es evidente que el test tampoco puede medir la capacidad de expresión oral o la capacidad de expresión escrita.

Otros puntos débiles (en parte comunes a todos los métodos de evaluación) son la influencia indeseable del azar (elección aleatoria de respuestas) y el plagio entre compañeros.

- a. En el caso de la pregunta 7 se podría solicitar al estudiante que desarrollase una exposición sistemática de las posibles relaciones entre los distintos mecanismos de impugnación de la falta de jurisdicción o de su apreciación de oficio (declinatoria, inhibición de oficio, requerimientos de inhibición...) en un determinado orden jurisdiccional con los conflictos de jurisdicción (positivos y negativos) a que pueden dar lugar.
- b. En el caso de la pregunta 8: si la pregunta fuera «¿actúa correctamente Salvador desde un punto de vista procesal?», el estudiante tendría que analizar, por sí mismo los distintos presupuestos y requisitos procesales y comprobar cuál falta y cuál no.

4.- Función formativa del test.

El test sirve para determinar el grado de logro de ciertos objetivos de aprendizaje, sea para certificar dicho logro (mediante las actas oficiales de examen), sea para informar al estudiante y a su profesor de las deficiencias o carencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en marcha, de modo que pueda mejorarse la práctica docente y discente. Esta última función está muy relacionada, lógicamente, con la información que el estudiante recibe sobre el resultado del test, sobre cuáles son las respuestas correctas y sobre cuáles fueron los errores cometidos. La capacidad formativa del test también se relaciona con la oportunidad de dialogar y reflexionar con los compañeros y con el profesor, sobre las posibles causas de dichos errores. Esta función se potencia si entre la realización del test y su corrección pasa el menor tiempo posible. En relación con la función formativa de la evaluación, el test ofrece frente a otros tipos de pruebas, la ventaja de ser un instrumento de corrección relativamente fácil y rápida. Además, al segmentar la materia a evaluar en unidades discretas (cada una de las preguntas del test se refiere a una pequeña parcela de la materia a evaluar) permite analizar los errores de modo muy preciso, aunque circunscrito, eso sí, al limitado ámbito de cuestiones cubierto por el test, debiendo el estudiante generalizar el tipo de errores que comete al abordar el conjunto de la asignatura. Esta última cuestión pone de manifiesto la conveniencia, en caso de emplear este método de evaluación, de realizar numerosas pruebas con un buen número de preguntas, es decir, el valor formativo del test lo hace idóneo en sistemas de evaluación continua donde las pruebas de evaluación se van realizando conforme avanza el curso, permitiendo al estudiante y al profesor reaccionar ante las dificultades docentes y discentes y tratar de superar las deficiencias detectadas.

En nuestra experiencia, se puede maximizar el valor formativo mencionado si se corrige en el aula inmediatamente después del examen. Esta corrección en el aula permite, además, crear una ocasión de aprendizaje muy participativa e interesante, pues a los estudiantes les gusta debatir (y polemizar, a veces acaloradamente) entre ellos y con el profesor sobre las respuestas que dieron. Creemos igualmente formativo que en el debate sobre las respuestas correctas estemos dispuestos a admitir como tal alguna con la que inicialmente no contábamos, siempre que el estudiante nos demuestre que existe un razonamiento correcto que conduce a dicha respuesta. Esto ocurre, sobre todo, si los términos usados en el test fueron ambiguos: usados por el profesor en un sentido pero susceptibles de ser interpretados por los estudiantes en otro sentido igualmente legítimo que el profesor pasó por alto. Esta debe ser una situación excepcional y el cuidado en la elaboración

de los test debe extremarse. Al dar por buenas tales respuestas se transmite al estudiante la verdadera naturaleza del lenguaje jurídico (lleno de matices), de la dialéctica procesal (donde la verdad pretende surgir de la contraposición de posiciones), así como el valor de la equidad. También se fomenta el interés del estudiante por argumentar su respuesta (debemos reconocer que, en ocasiones, con abrumadora pasión).

5.- Ámbito de aplicación.

Vistos sus puntos fuertes y débiles hay que concluir que el test (combinando adecuadamente sus tres modalidades de preguntas) es una herramienta de evaluación que, en nuestra opinión, es adecuado: 1.º En todo caso, para la evaluación continua y formativa, a condición de que se corrijan con rapidez y se revisen mediante un diálogo reflexivo con los estudiantes. 2.º Como instrumento único o exclusivo de evaluación certificativa sólo en aquellos cursos destinados a impartir los fundamentos de una disciplina (primeros cursos del grado, por ejemplo). 3.º Como instrumento adicional o complementario de evaluación certificativa, a complementar con otros métodos (resolución de casos prácticos, exámenes escritos u orales de resolución de preguntas abiertas, portafolios...), en cursos avanzados de grado y en cursos de posgrado.

6.- Metodología.

Algunos consejos, derivados de nuestra experiencia, para la elaboración, ejecución o desarrollo y corrección de los test:

6.1.- Elaboración.

a) El número de preguntas. Sobre esta cuestión debe tenerse en cuenta que el número de preguntas (y, en relación con esto, el valor representativo de la muestra de materias que evalúa el test) es inversamente proporcional a la rapidez de corrección (y por tanto, a la función del test como método de evaluación «formativa»). También hay que tener en cuenta el tiempo del que se dispone para hacer el test y corregirlo. Hay que considerar que para responder a la pregunta más sencilla se debe calcular, al menos, un minuto si las preguntas son sencillas y, por tanto, un test de 20 preguntas requiere unos 20 minutos para su ejecución, a los que hay que sumar el tiempo dedicado a repartir el test, entrar en el aula, dar las

explicaciones iniciales y recogerlo al finalizar, tareas que pueden llegar a sumar otros 20 minutos (o incluso más si se trata de muchos alumnos). De este modo es razonable contar con 40 minutos para un test sencillo de 20 preguntas (sin corrección). Si las preguntas son más complejas o son «de carácter práctico», quizá con un encabezado común para todas las preguntas, es conveniente un tiempo mayor, de dos minutos por pregunta, por ejemplo, lo que requiere una hora para un test de 20 preguntas (sin corrección); la corrección puede llevar otro tanto, por lo que si queremos corregir en la propia clase, tras el test, necesitaremos disponer de un par de horas. Esta circunstancia condiciona el número de test que podemos hacer a lo largo del curso sin mermar excesivamente las horas de docencia. Entendemos que 20 preguntas son suficientes, pues, en definitiva, todo examen, cualquiera que sea su modalidad, no puede proceder sino por «muestreo», sin garantizar nunca el control sobre la totalidad de la materia.

b) El número de respuestas. Es tradicional incluir cuatro respuestas por pregunta y esta nos parece la opción más idónea. Para que el test cumpla su función debemos proponer sólo respuestas plausibles en relación con el enunciado, respuestas que exijan un razonamiento, lo que no siempre es fácil. Para quien elabora el examen redactar más de cuatro respuestas de este tipo puede ser un reto difícil de superar.

c) La redacción. Debe ser clara y sucinta, por ese orden de importancia. El estudiante debe saber lo que se le pregunta y las respuestas que se le ofrecen sin tener que realizar para ello un análisis lingüístico complejo; conseguida la claridad, hay que buscar la economía, formulando preguntas y respuestas con el menor número de palabras posible, evitando que se pierda tiempo con «literatura» y yendo directamente al grano, al concepto técnico a dilucidar. En este sentido, si todas las respuestas empiezan con las mismas palabras, lo más oportuno será incluir esas palabras iniciales al encabezamiento, de modo que las respuestas sean más breves. Hay que tener en cuenta que el lenguaje puede tener varios sentidos y esto es particularmente cierto si, como estamos sosteniendo, hay que expresarse con economía. Debemos estar, pues, muy pendientes de los posibles dobles sentidos que, a veces de modo inadvertido, adquieren las palabras, anticipando malentendidos [11].

11. ¿Cuántas Salas tiene el Tribunal Supremo?: a) Cuatro/ b) Cinco/ c) Seis/ d) Ocho³³.

En ocasiones convendrá aclarar de modo expreso el alcance de la pregunta: si el caso por el que preguntamos es el caso general, pero existen excepciones (aunque estas sean muy raras), añadiremos las palabras «Como regla general...»; si preguntamos, en cambio, precisamente por la excepción, lo diremos abiertamente: «Como excepción...». Si las palabras se pueden usar en varios sentidos (todos ellos relevantes a la materia objeto de estudio) habrá que precisar por cual preguntamos («en sentido técnico» o «en sentido estricto», «en sentido genérico», etc.). Hay que ser conscientes (y esto conviene explicarlo a los estudiantes) de que ninguna respuesta puede ser perfecta o exhaustiva: se considera correcta la mejor respuesta de las presentes, la más completa entre las opciones que da el test, aun cuando no contenga todos los rasgos que figuran en el manual o que se expusieron en clase. También debemos tener en cuenta (y explicarlo así a los estudiantes) que debe ser correcto (o coherente) el binomio enunciado-respuesta y que no basta con que la respuesta, tomada aisladamente de la pregunta, diga algo verdadero, pues si no responde a la pregunta formulada, no es la respuesta correcta.

d) Contenido. Aunque hay quien considera que es «tradicional» o hasta «simpático» introducir entre las respuestas una evidentemente falsa o errada no lo consideramos oportuno: se desperdicia parte de la virtud del test como exigencia de discriminación racional entre conceptos próximos. Al contrario, habrá que buscar respuestas cuya diferencia radique en matices relevantes cuya discriminación o descarte requiera la comprensión de los conceptos por los que se pregunta. Al mismo tiempo, como también se ha dicho, debe evitarse que la dificultad sea sólo formal, basada en el lenguaje del test o en razones lógicas (aclarar el sentido de una doble negación, por ejemplo). Esto no excluye que se utilicen respuestas inclusivas «todas las respuestas anteriores son correctas», «las dos respuestas anteriores son correctas», etc., o las repuestas excluyentes «ninguna de las repuestas anteriores es correcta». Este tipo de respuestas aumenta la dificultad del test, ciertamente, pues la certeza de que una respuesta es acertada no excluye,

³³ Siendo la anterior una pregunta sencilla y muy objetiva puede dar lugar a malentendidos: ¿en la pregunta incluimos las Salas Especiales como la Sala de Conflictos de Jurisdicción?; ¿incluimos la Sala de Gobierno?; si no lo hacemos, debemos indicarlo claramente: «¿Cuántas Salas de Justicia tiene el Tribunal Supremo, excluidas sus Salas Especiales?» (el término Salas de Justicia excluye la Sala de Gobierno).

todavía, que otra también lo sea (con lo que la correcta será la inclusiva de ambas).

e) Orden. ¿Deben las preguntas guardar un orden lógico (conforme al programa de la asignatura, por ejemplo)? Considero que así debe ser. De otro modo estaremos introduciendo una complicación irrelevante al objetivo a evaluar. A este respecto y en principio, todos los ejemplares del test que vamos a repartir deberían tener las preguntas dispuestas en el mismo orden. Sin embargo, cuando el aula en que se hace el test está atestada de estudiantes, puede ser necesario evitar que los exámenes tengan idéntica disposición gráfica, para que un estudiante no tenga a derecha e izquierda exámenes idénticos al suyo (facilitando la copia). Para ello deben realizarse cambios en el orden de las preguntas sin alterar el orden conceptual del programa. Podemos intercambiar el orden por bloques de preguntas temáticamente coherentes. Si, por ejemplo, en el examen «A» las preguntas 1-2-3 pertenecen a un tema y las preguntas 4-5-6 a otro tema, el orden del examen será 1-2-3/4-5-6; ahora podemos elaborar un examen «B» cuyo orden de preguntas, sería 4-5-6/1-2-3 (usando, por ahora, para entendernos, la misma numeración del examen «A», lógicamente la numeración “aparente” que constará en el examen «B» será también 1-2-3-4-5-6 y no la misma del examen «A»). En estos casos es necesario identificar en la portada del examen si es tipo «A» o «B» para posibilitar la corrección.

f) Formato. El test debe tener una portada. La portada contendrá: 1.º los datos de identificación del examen: titulación, asignatura, curso, grupo, temas objeto de examen, nombre el profesor, etc. (es sorprendente el número de alumnos que acuden a hacer un examen equivocado); 2.º el formulario en que el estudiante indica su nombre, apellidos, DNI, firma y otros datos académicos que se consideren relevantes; 3.º las instrucciones pertinentes, sin perjuicio de que se repasen oralmente antes de empezar el examen (*vid. infra*); 4.º el tipo examen (tipo «A» o «B»).

Idealmente el test se debería redactar con letra de 12 puntos y el debido espaciado entre preguntas, sin embargo, por razones de ahorro de papel puede disminuirse el tamaño de la letra y el espaciado; para ahorrar espacio también da buenos resultados la disposición del test en dos columnas, ahorrando espacio sin perder claridad.

Las preguntas irán en negrita, señalando cada pregunta con un número y las respuestas en letra redonda, señalando cada una de ellas con una letra. Antes de cada letra se dispone un recuadro: a)/ b)/ c)/ d), para que el estudiante pueda marcar la respuesta correcta. Si no se incluye

este recuadro la experiencia nos dice que los estudiantes pondrán sus marcas a caballo entre dos preguntas, harán como marca un garabato grande que abarcará dos respuestas, usarán como marca un punto minúsculo (casi imperceptible) o varios puntos, etc., dificultando con todo ello la corrección.

6.2.- Estudio del test.

Se plantea el dilema de ofrecer o no colecciones de preguntas para preparar el examen tipo test. Entiendo que es de justicia entregar a los estudiantes un modelo del tipo de examen para que puedan hacerse una idea del tono y nivel de complejidad de las preguntas y adaptar a este su estudio. Entregar una colección completa de preguntas (con sus correspondientes tablas de respuestas correctas) permite a los estudiantes «autoevaluarse» y acostumbrarse al tipo de preguntas, pero se corre el riesgo de que descuiden el estudio de la materia objeto de examen y traten de aprenderse de memoria las respuestas. Una solución intermedia sería ofrecer la colección de preguntas mediante un programa informático (la plataforma de enseñanza Moodle, por ejemplo, dispone de un módulo que cumple esta función; el programa gratuito hot-potato también realiza esta función) de modo que el estudiante pueda practicar cuanto quiera (recibiendo incluso una explicación en caso de error, siempre que haya sido introducida por el profesor en el programa, lógicamente) y, sin embargo, no tener acceso a la colección completa (aunque siempre podrá ir sacándola poco a poco, copiando lo que aparece en pantalla). Como regla general, si no se dispone de una extensa colección de test es mejor entregar sólo unas muestras o en caso de entregar la colección disponible advertir a los estudiantes de que se elaborarán preguntas nuevas para el próximo test.

Preguntan con frecuencia los estudiantes como prepararse para un examen tipo test. Nuestra respuesta es que hay que evitar memorizar sin comprender; se debe comprender lo mejor posible cada concepto con claridad, distinguiéndolo de conceptos próximos sin preocuparse por elaborar un discurso de corrido con toda la información aprehendida (que con frecuencia lleva al estudiante a aprenderse de memoria una “retahíla”). Es, por tanto, una forma de estudio que debe motivar a no memorizar en exceso, dando la tranquilidad de que no va a ser necesario, centrando el esfuerzo, por tanto, en la comprensión. Si el test va a ser del tipo práctico habrá que insistir en que los estudiantes hagan el esfuerzo de buscar ejemplos (por analogía con los que puso el profesor o los que ofrece el manual).

6.3.- Desarrollo del examen.

a) Reparto del test. Es conveniente que el test se reparta antes de que los estudiantes entren en el aula, dejando un ejemplar en cada mesa (alternando los dos modelos de test, en su caso). En principio, debe haber una separación suficiente entre los estudiantes situados “horizontalmente” (dirección derecha e izquierda), pues de otro modo se facilita el plagio. Si no es posible una separación suficiente, habrá que adoptar la medida de orden indicada (exámenes tipo «A» y tipo «B»). «Verticalmente» (en dirección al profesor), los estudiantes deben estar dispuestos en filas, de modo que cada estudiante tenga a sus compañeros con el mismo tipo de examen tipo («A» o «B») justo detrás o delante pero no diagonalmente.

b) Entrada de estudiantes. La posición en el aula no debe ser elegida por los estudiantes sino impuesta por el profesor. Es muy común que al abrir el aula se produzca una avalancha de estudiantes buscando situarse a su antojo.

Se establecerá la norma de que los estudiantes no abran su examen hasta que el profesor lo diga; de este modo evitamos: a) que unos estudiantes tengan más tiempo que otros; b) que, por un error de cálculo, nos quedemos sin ejemplares (recogeríamos los ya repartidos y podríamos hacer más copias) y c) que los estudiantes no presten atención a las instrucciones.

c) Instrucciones iniciales. La experiencia demuestra que la situación de tensión que todo examen conlleva, limita la capacidad para comprender las instrucciones. Esto aconseja ofrecer las instrucciones con carácter previo (por ejemplo, en nuestra guía docente o exponerlas en la clase previa al examen). Además, las instrucciones básicas deben constar por escrito en la portada del examen. No obstante, no podremos prescindir de dar oralmente un mínimo de instrucciones antes del examen, a condición de ser pocas, claras y sencillas: forma de marcar la respuesta elegida; qué hacer en caso de marca errónea; si restan puntos las respuestas erradas y cuántos; si se admiten preguntas durante el test; el tiempo que va a durar el test; si se puede salir en cuanto se termine; la forma de entregar; cuando se corregirá, etc. Habrá que abrir un turno (muy breve) de preguntas.

d) Tiempo. Hemos mencionado que entre uno y dos minutos por pregunta suele ser un tiempo razonable. El tiempo total del examen así

calculado (desde que se empieza hasta que se entrega) debe traducirse al horario actual en que se realiza el examen, anunciándolo de viva voz en el momento de comenzar (y consignándolo en la pizarra, por ejemplo): «pueden empezar, son las 12:00; el examen termina a las 12:45». Los estudiantes suelen agradecer que se les recuerde el tiempo que queda (a mitad de examen y cuando faltan 10 minutos, por ejemplo). Debe tenerse en cuenta (a efectos de reserva de aulas, horario de clases, etc.) que el tiempo del examen no es sólo el de su realización, como se ha dicho: el reparto de exámenes, la correcta disposición en el aula, las instrucciones, la recogida de los exámenes, etc. conllevan un tiempo considerable (dependiendo del número de estudiantes).

e) Preguntas durante el desarrollo del test. En general, puede afirmarse que los estudiantes formulan dos tipos de preguntas. Unas son aquellas con las que buscan orientación en la respuesta (una “ayuda” o una “pista”). Estas preguntas, a nuestro parecer, no deben responderse, pues, por una parte, generan desigualdad (los que preguntan obtienen ayuda y quienes no lo hacen, los más prudentes, no) y, por otra, no están justificadas (el test, después de todo, quiere determinar si se tiene la comprensión necesaria para responder, precisamente, sin esa ayuda). Pero hay otro tipo de preguntas que sí deben atenderse (y agradecerse): son las relativas a cuestiones formales del propio test: una pregunta del test no es legible por razones de impresión, hay menos respuestas de las debidas, una pregunta es incoherente con las respuestas que la siguen (lo que puede ser debido a un error de composición), etc. En el trámite de instrucciones debería explicarse que sólo se responderá a este segundo tipo de preguntas. Si hay muchos alumnos en el aula no debe admitirse ninguna pregunta.

f) Gestión de entradas y salidas. Los estudiantes realizarán el test a ritmos muy diversos. Si se permite que cada cual salga del aula en cuanto termine se puede generar un trasiego molesto para los que están trabajando. Otro problema que debe tenerse en cuenta es que al salir los estudiantes suelen quedarse en la puerta del aula, comentando los exámenes, generando ruido y molestia para los que todavía se examinan (o incluso molestando en otras aulas). Puede establecerse la norma de que cada cual permanezca en su sitio hasta la hora de entrega, aunque esta situación puede ser muy molesta para quienes han terminado muy pronto su examen. Una solución intermedia consiste en establecer un momento preclusivo para la salida (no se puede salir del aula en los veinte últimos minutos, por ejemplo).

g) Entrega. Hay que evitar situaciones de confusión. Con este fin, pediremos a los estudiantes que vayan saliendo al acabar su examen que lo dejen en la mesa del profesor; terminado el examen, la mejor forma de recogerlo será pedir que pasen el examen al compañero más próximo a la fila central del aula, por la que el profesor pasará a recoger los montones de exámenes así formados.

6.4.- Corrección/revisión.

a) Momento. Como hemos señalado conviene que sea cuanto antes. El profesor puede corregir el test personalmente y dedicar una sesión ulterior para la revisión. Sin embargo, nosotros hemos acudido con buenos resultados a un método de autocorrección en la misma sesión del examen. Es decir, la corrección la hará el propio estudiante: el profesor indica la respuesta correcta, los estudiantes determinan su acierto o error y se pasa a revisar, mediante debate abierto, la razón de la respuesta correcta y la explicación de los errores cometidos.

Salvo que el test no tenga valor certificativo alguno, este sistema requiere un método de control sobre la tarea de corrección desarrollada personalmente por el alumno (para que no haga trampa dando por buenas respuestas erradas). Para ello, el estudiante, al elaborar el test, rellena también una “hoja testigo” (que es el dorso de la portada del test) conteniendo sólo los números de las preguntas y las letras de las respuestas pero no su texto (1. a b c d // 2. a b c d //, etc.) trasladando a esta plantilla las repuestas del test. Esta hoja testigo (con la portada del test que es su otra cara) se separa del cuerpo del examen y se entrega al profesor antes de la autocorrección. Esta hoja es la corregida posteriormente por el profesor y la que tiene valor certificativo. Se aclarará a los estudiantes (y se hará constar en la guía docente) que cualquier discrepancia entre la “hoja testigo” y el “cuerpo” del test, se resolverá a favor de la primera.

b) Criterios de corrección. La primera cuestión a considerar en este apartado es si las repuestas erróneas deben restar puntos de la nota final. Está muy difundida la regla de que cuatro repuestas erradas deben penalizarse con un punto («cuatro mal quitan una bien»). Esta norma pretende penalizar el azar, evitar que el estudiante haga “quinielas”. Sin embargo, entiendo que suele ser injusta, porque el azar no tiene el papel que se le quiere atribuir y, en cambio, una respuesta errada suele deberse a otras causas (un mal razonamiento, un despiste...) con lo que al penalizar se sanciona doblemente el mismo error (no sólo no se gana un punto sino que

puede perderse otro). Cosa distinta es que se quiera evitar que el estudiante sólo estudie una parte de la materia (se estudia dos de los tres temas de examen, obtiene 66 puntos de 100 y aprueba). Este segundo problema se puede evitar agrupando las preguntas en bloques y exigiendo aprobar cada uno de los bloques por separado o hacer varios test: uno por bloque.

Una segunda cuestión a considerar en la corrección del test es la relativa al número de repuestas necesarias para aprobar. Es habitual exigir en los test más de un 50 % de respuestas acertadas (un 75 % por ejemplo). Esto tiene sentido si se ha utilizado el test para evaluar una materia que se considera esencial e imprescindible, dejando la evaluación del resto de materias a otros sistemas de evaluación (donde regirá de nuevo el clásico 50 %). En cambio, cuando se evalúa la totalidad de la materia (sin distinguir lo esencial de lo complementario) carece de sentido. Si se considera que hay una materia esencial y otra complementaria o secundaria no se debieran incluir en el mismo test pues no puede haber preguntas con diferente valor.

[Portada del examen anverso]

PRIMER PARCIAL
GRADO EN DERECHO — SEGUNDO — GRUPO TARDE (3)
ASIGNATURA: FUNDAMENTOS DE DERECHO PROCESAL
PROFESOR: MIGUEL ÁNGEL RUIZ

Nombre:

Apellidos:

DNI:

Firma:

INSTRUCCIONES:

- Sólo una respuesta es válida en cada pregunta.
- Las preguntas mal respondidas NO restan puntos del total: le conviene responder a todas las preguntas.
- Dispone de 2 minutos por pregunta: total 40 minutos.
- Una vez terminado el examen, traslade los resultados a la hoja testigo (al dorso de esta página de portada): para hacerlo, puede separar esta hoja del resto del cuaderno de examen.
- La hoja testigo debe entregarla antes de iniciar la corrección. Ponga atención: cualquier discrepancia entre la hoja testigo y la respuesta elegida se resolverá a favor de la primera.
- Si se equivoca en la hoja testigo y marca dos respuestas, ponga encima de la repuesta definitivamente elegida la palabra SÍ y encima de la respuesta marcada por error la palabra NO
- Cuando termine el examen puede salir de la clase, entregue la hoja testigo
- Puede quedarse el resto del examen, pero no sacarlo de clase hasta que se haya corregido. Si sale del aula, déjelo bajo su mesa.

[Portada del examen reverso]

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 11. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 2. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 12. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 3. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 13. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 4. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 14. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 5. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 15. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 6. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 16. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 7. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 17. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 8. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 18. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 9. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 19. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |
| 10. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d | 20. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d |

LA EXPERIENCIA DEL TEST EN EL MÁSTER DE ASESORÍA JURÍDICA DE LA EMPRESA

Hilda Aguilar Grieder

Profesora Titular de Derecho Internacional Privado

1.- El contexto.

1.1. El modelo de enseñanza-aprendizaje en los Másteres universitarios profesionales de carácter jurídico.

Tal como ha puesto de manifiesto el profesor ÁNGEL BOZA CARREÑO, ha de existir una coherencia entre el modelo docente utilizado y el tipo de evaluación de los aprendizajes. En su opinión, existen dos modelos docentes básicos: el modelo centrado en la enseñanza, basado en la transmisión del conocimiento, el cual “busca como producto del aprendizaje la reproducción”; y el modelo centrado en el aprendizaje o de facilitación del aprendizaje, el cual “busca como producto del aprendizaje el cambio mental”³⁴.

La sustitución del modelo centrado en la enseñanza por un modelo basado en el aprendizaje, impulsado por el controvertido proceso de Bolonia y la consiguiente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES)³⁵, se ha iniciado sorprendentemente, no con los

³⁴ *Vid.* el apartado 1.2 del trabajo publicado en la presente obra colectiva por A. BOZA CARREÑO, “Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple”.

³⁵ En relación con el impacto del referido proceso en las asignaturas de Derecho internacional privado y de Derecho internacional público, *vid.*, muy especialmente, A. BORRÁS, “Problemas actuales de la enseñanza del Derecho internacional privado”, *Actas de las XVII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, BOE, Madrid, 1999, pp. 309-317; S. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, “La enseñanza del Derecho internacional privado en España”, *Actas de las XVIII Jornadas de la*

estudios de grado, sino con los de postgrado (cuyos programas se han elaborado por cada Universidad y verificado por la ANECA)³⁶. Como es sabido, el EEES se centra en el estudiante, correspondiendo al profesorado la importante labor de potenciar en el mismo un razonamiento crítico y, en definitiva, un papel activo. De este modo, el estudiante no ha de adquirir únicamente unos contenidos, sino unas determinadas competencias/habilidades que le permitan seguir aprendiendo y resolver nuevos problemas con los que se encuentre en el ejercicio de su actividad profesional³⁷.

El tránsito de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje, que dicho sea de paso se ha implantado en las Universidades españolas (tanto en el marco del Grado como en el del Postgrado) “a coste cero”, conlleva necesariamente no sólo unas estrategias docentes innovadoras, sino también un cambio en el modelo de evaluación que sea capaz de evaluar las competencias adquiridas por el alumnado.

1.2. El Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva

Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, BOE, Madrid, 2000, pp. 355-362; así como D. GARCÍA SAN JOSÉ, *La enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional público en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ediciones Laborum, Murcia, 2005.

³⁶ La Universidad de Huelva ha sido una de las Universidades públicas españolas pioneras en la implantación y puesta en funcionamiento del modelo de enseñanza, basado en el aprendizaje, propiciado por el controvertido proceso de Bolonia. En la Facultad de Derecho de dicha Universidad, dicho método de enseñanza-aprendizaje se ha tratado de implantar de un modo escalonado, y ello en aras de permitir la formación del profesorado en un nuevo modelo basado en competencias y habilidades. En concreto, la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva puso en funcionamiento el aludido sistema, en el curso académico 2004/2005, por medio de la llamada “Experiencia Piloto de adaptación al Crédito Europeo”. La finalidad de dicha experiencia, que tomó como punto de partida una iniciativa de las Universidades andaluzas para implantar los en aquellos momentos novedosos planes de estudios en las diferentes titulaciones, era detectar los déficits que el nuevo modelo conlleva, tanto para los docentes como para el alumnado, a efectos de su subsanación en el en aquel momento nuevo Grado en Derecho de dicha Universidad.

³⁷ *Vid.* las competencias básicas, del estudiante de postgrado, definidas por el Anexo del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

Lo que acabamos de señalar es perfectamente extensible al Programa Oficial de Postgrado en Derecho de la Empresa, el cual está estructurado en un Máster y un Doctorado. La finalidad básica del susodicho Programa es ofrecer una formación adicional, especializada y de alto nivel en todo lo referente al marco jurídico de la actividad empresarial. El Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa (en lo sucesivo, MAJE) se imparte, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva, desde el curso académico 2008-2009.

El programa tiene una duración de un curso académico, en concreto, de 60 créditos ECTS; de los cuales 6 créditos corresponden al Trabajo de Fin de Máster que todos/-as los alumnos/-as tienen que realizar en la especialidad que cada alumno/-a haya elegido bajo la tutela de un profesor especialista en el tema. El Trabajo de Fin de Máster, que ha de defenderse oralmente ante un tribunal nombrado al efecto por la Dirección del Máster, puede realizarse con una orientación, o bien, profesional, o bien, investigadora³⁸.

Dicho Máster no tiene organizadas prácticas en empresas e instituciones colaboradoras; lo cual, tal vez, supone un déficit que haya de subsanarse en un futuro, ya que las referidas prácticas contribuyen claramente al éxito de cualquier Máster de carácter profesional.

El Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva se ha organizado por medio de su división en módulos, los cuales se imparten sucesivamente a lo largo del curso académico y se evalúan de un modo independiente. El módulo en el cual participa el Área de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Huelva (“Marco regulador de la contratación en la empresa”), que constituye una materia obligatoria a la que corresponden cinco créditos ECTS, consta de las siguientes tres asignaturas: Contratación laboral, contratación del sector público y contratación internacional.

³⁸ El Programa ha sido publicado en el *BOE*, de 9 de julio de 2008, núm. 165; y el Plan de Estudios en el *BOE*, de 27 de junio de 2012, núm. 153.

El tipo de enseñanza del referido Máster y módulo es presencial, siendo las clases obligatorias; lo cual no obsta a que el profesor/-a utilice la plataforma virtual Moodle como recurso didáctico. De hecho, en dicha plataforma se cuelgan, entre otros documentos de interés, casos prácticos y determinadas lecturas previas cuidadosamente seleccionadas por el profesor/-a para permitir sacar al alumnado un mayor partido de las clases presenciales. En concreto, las clases se imparten cuatro tardes a la semana (de lunes a jueves inclusive) de 16 a 20 horas. Cada tarde imparte las clases uno o dos profesores/-as del correspondiente módulo, los cuales abordan el tema a tratar desde una perspectiva, no estrictamente práctica, sino teórico/práctica, ya que, como posteriormente pondré de relieve, una buena parte del alumnado del susodicho Máster carece de los conocimientos teóricos jurídicos necesarios.

2. Factores condicionantes del sistema de evaluación elegido en el Máster oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva.

2.1. El perfil heterogéneo del alumnado del Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva.

Una de las cuestiones más llamativas de este Máster universitario profesional, de carácter fundamentalmente jurídico, es el perfil de su alumnado y, más en concreto, su amplia heterogeneidad; siendo éste un factor que debe repercutir tanto en el modelo docente como en el de evaluación.

Por un lado, como suele acontecer con los actuales Másteres de carácter profesional, coexisten alumnos/-as recién licenciados o graduados con alumnos/-as que se encuentran desarrollando ya su actividad profesional y que por medio del Máster persiguen actualizar sus conocimientos.

Y, por otro lado, el referido Programa, a diferencia de lo que ocurre con la mayoría de los Másteres de carácter profesional, está destinado a Licenciados y Graduados en Derecho, Dirección y Administración de

Empresas, Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales, Ciencias del Trabajo y Relaciones laborales y Recursos Humanos. De hecho, la inmensa mayoría de los alumnos/-as de este Máster no son Licenciados o Graduados en Derecho. En los últimos cursos académicos, una buena parte de nuestro alumnado es Licenciado o Graduado en Ciencias Empresariales, así como en Dirección y Administración de Empresas.

Esta amplia heterogeneidad del MAJE repercute claramente en el sistema docente y, consiguientemente, en el modelo de evaluación, ya que una buena parte del alumnado, de este Máster jurídico de carácter profesional, carece de ningún tipo de estudios jurídicos. Por lo tanto, no podemos partir del presupuesto del cual parten otros Másters de carácter profesional, los cuales presuponen que el alumnado que accede a estos estudios ya posee los conocimientos teóricos que le ha aportado superar la Licenciatura en Derecho o, en su caso, el Grado en Derecho. Ello ha de tenerse muy en cuenta, ya que la mayor parte de las asignaturas y de los módulos que integran el MAJE de la Universidad de Huelva son de carácter jurídico.

2.3. El modelo de enseñanza-aprendizaje en el Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva: necesaria coherencia entre el modelo docente y el tipo de evaluación de los aprendizajes.

Una de las premisas de las que ha de partirse a la hora de seleccionar un sistema de evaluación, para el control de las competencias y habilidades adquiridas por el alumnado, es que ha de existir necesariamente una coherencia entre las competencias/habilidades que ha de interiorizar el estudiante, el modelo de enseñanza-aprendizaje (como anteriormente se puso de relieve, el EEES ha supuesto el tránsito de un modelo de enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje) y el sistema de evaluación elegido por el profesorado para el control de las competencias adquiridas. Así, por ejemplo, carecería de sentido que el profesor/-a utilizase unas estrategias docentes innovadoras y para evaluar al alumnado recurriese al sistema de examen tradicional (consistente en la formulación de un número determinado de preguntas en las que el alumno/-a haya de reproducir el contenido impartido por el profesor en las clases).

Pese a que la evaluación del alumnado, tanto en los estudios de Grado como en los de postgrado, puede considerarse como la “servidumbre de la enseñanza”, en aras de la coherencia anteriormente propugnada, el profesor/-a ha de elegir un modelo o tipo de evaluación que sea capaz de medir el grado de conocimiento de cada alumno/-a, los resultados logrados por el mismo/-a en su proceso de aprendizaje (esto es, las competencias y habilidades adquiridas por el alumnado) y, en menor medida, la eficacia del modelo docente que ha empleado. A continuación me voy a referir a la metodología y técnicas docentes utilizadas, en particular, en la asignatura de “Contratación internacional” del Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva y, en general, en el módulo en el cual participa el Área de Derecho Internacional Privado de la susodicha Universidad (“Marco regulador de la contratación en la empresa”), así como a los criterios de evaluación empleados en dicha asignatura y módulo.

En cuanto a la metodología y técnicas docentes empleadas en la asignatura impartida por el Área de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Huelva (“Contratación internacional”), se ofrecen conocimientos especializados sobre el Derecho de la contratación en la empresa desde una perspectiva internacional (abordando tanto problemas de competencia judicial internacional como de ley aplicable). En dichas clases se da a conocer al alumnado el contenido esencial de la asignatura (que le permita entender los textos legales y la bibliografía recomendada por el profesor/-a), sin perjuicio de abordar los problemas desde un enfoque práctico; de tal modo que cada problema teórico va acompañado de algún ejemplo o caso práctico (muchos supuestos prácticos se extraen de la jurisprudencia, especialmente de la del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, la cual tiene carácter vinculante para todos los Estados miembros de la Unión Europea. Una vez que tienen dicho conocimiento básico, se procede a la resolución de muy diversos casos prácticos (tanto de supuestos basados en la vida real como de casos planteados en la práctica jurisprudencial) de un modo similar a los Seminarios; de tal modo que la profesora/moderadora fomenta la reflexión y el debate con los alumnos/-as, así como entre los propios alumnos/-as entre sí; siendo éstos los que finalmente resuelven los casos prácticos planteados. Dicho *modus operandi* es posible debido al reducido número de plazas ofertadas en cada curso

académico por el señalado Máster: treinta (las cuales, además, muchos años no se cubren en su totalidad).

Por lo que se refiere a los criterios de evaluación, al final del módulo se procede a la evaluación del mismo y de los conocimientos y competencias/habilidades adquiridas a través de una evaluación tipo test. Esta evaluación supone el 80% de la calificación final del módulo, en general, y de la asignatura de “Contratación internacional”, en particular. El 20% restante resulta de la evaluación continua que se lleva a cabo durante la vigencia del módulo, esto es, de las actividades realizadas en clase por el alumnado (las cuales pueden realizarse tanto en grupo como individualmente), consistentes en la resolución de casos prácticos, exposiciones orales de los hechos e implicaciones de relevantes sentencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, debates sobre dichas sentencias o sobre temas o aspectos concretos de la contratación internacional, etc.

Desde mi punto de vista, la realización de una prueba final (tipo test), al terminar el correspondiente módulo del Máster, no entra en contradicción con un sistema de evaluación continua, ya que, como anteriormente mencioné, el Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa, de la Universidad de Huelva, se ha organizado por medio de su división en módulos, los cuales se imparten sucesivamente a lo largo del curso académico y se evalúan de un modo independiente. Por lo tanto, la evaluación es continua a lo largo del año académico, ya que la duración de cada módulo es de aproximadamente una o dos semanas (en concreto, nuestro módulo se imparte en ocho días). De hecho, la calificación final en cada módulo (incluido el relativo al “Marco regulador de la contratación en la empresa”) es la suma de la calificación obtenida en cada una de las asignaturas que lo componen (en nuestro caso, Contratación laboral, contratación del sector público y contratación internacional). Además, ha de tenerse en cuenta que, como anteriormente he comentado, un determinado porcentaje de la calificación, de cada una de las asignaturas que integran el módulo, resulta de la evaluación continua que se lleva a cabo durante la vigencia del mismo, es decir, de las actividades realizadas en clase por el alumnado en cada una de las asignaturas que lo componen, ya sea en grupo o ya sea de un modo individual (así, por ejemplo, dichas actividades pueden consistir en exposiciones orales, debates, participación en la resolución de

casos prácticos). En definitiva, el sistema de evaluación del referido módulo puede considerarse como un sistema de evaluación continua.

Al margen de lo señalado, y con independencia de las múltiples ventajas e inconvenientes que tiene la evaluación tipo test³⁹, la evaluación del módulo por una prueba tipo test nos parece acertado; pero no por razones de comodidad, ya que la realización del mismo es compleja y, aunque su corrección no requiere tanto tiempo como la del examen tradicional (consistente en preguntas de desarrollo), las plazas ofertadas en cada curso académico para el referido Máster son únicamente treinta. En cualquier caso, me parece que el test permite conseguir los objetivos básicos perseguidos por el módulo en el que participa el Área de Derecho Internacional Privado de la Universidad de Huelva: la adquisición de un razonamiento jurídico coherente y crítico, que permita al alumno/-a ser capaz de analizar, con un espíritu lógico y crítico, los problemas básicos de las asignaturas que componen el módulo desde una perspectiva tanto teórica como práctica. Ello conlleva fomentar en el alumnado del Máster su capacidad de reflexión, de síntesis y de crítica fundamentada y, en última instancia, que adquiera la habilidad de resolver cualquier situación concreta susceptible de plantearse en su ejercicio profesional, esto es, de solventar problemas diferentes a los que han sido objeto de estudio en el correspondiente módulo y de adaptarse a las circunstancias cambiantes.

Por otro lado, también podría utilizarse la evaluación tipo test para la autoevaluación del alumnado; ayudándole, de este modo, a repasar aspectos básicos de la asignatura; lo cual qué duda cabe que facilita su aprendizaje.

3.- Tipo de test elegido en el marco del Máster oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva.

³⁹ En relación con las ventajas e inconvenientes de la evaluación tipo test, *vid.* el apartado 2.7 del trabajo publicado por A. BOZA CARREÑO en la presente obra colectiva (“Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple”). Uno de los mayores inconvenientes del test es que no permite evaluar la capacidad de expresión escrita, de redacción. No obstante, estimo que en los estudios de postgrado se presupone que el alumnado ya ha adquirido dicha capacidad.

3.1.- Valor de las preguntas del cuestionario.

Una cuestión dotada de una gran trascendencia es el tipo de test elegido para evaluar el módulo “Marco regulador de la contratación en la empresa” del Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva, en general, y de la asignatura de “Contratación internacional” (que imparte el Área de Derecho internacional privado de la Universidad de Huelva), en particular. Como anteriormente puse de relieve, cada módulo del susodicho Máster se evalúa de un modo independiente. Por lo que respecta a nuestro módulo, el mayor peso de la calificación corresponde a una prueba final tipo test que se realiza al terminar el módulo (cuya duración es de dos semanas, en concreto, de ocho días).

Dicha prueba final tipo test, a la que el alumnado se enfrenta al final de la última sesión del módulo, consta de tres partes diferenciadas. Cada una de las referidas partes corresponden a las distintas asignaturas que engloban el módulo “Marco regulador de la contratación en la empresa”: Contratación laboral, contratación del sector público y contratación internacional.

En relación con nuestro módulo, en aras de evitar arbitrariedades, todas las preguntas del cuestionario (sean del tipo que sean y con independencia de cuál sea la asignatura a la que pertenezcan) tienen el mismo valor.

Tal como hemos acordado los profesores encargados de impartir la docencia, del módulo relativo a la contratación en la empresa, el profesor/-a de cada asignatura del módulo prepara un cuestionario de diez preguntas sobre temas relacionados con su correspondiente asignatura. Teniendo en cuenta que son tres las asignaturas que componen el módulo, el número total del cuestionario de las preguntas, de la prueba final tipo test del módulo relativo a la contratación en la empresa, son treinta.

Desde mi punto de vista, un menor número de preguntas provocaría que el alumnado se viese tentado a jugar con el azar y, por consiguiente, dejase partes sin estudiar que considerase “menos relevantes” o a las que se

les hubiese prestado menos atención en las clases. Y un mayor número de preguntas implicaría restar excesivo tiempo a las clases del módulo, ya que, en el Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva, la evaluación de cada uno de los módulos que lo integran se realiza en la última sesión del correspondiente módulo; restando, pues, el tiempo asignado a la docencia de la asignatura que se imparte en la última sesión de cada módulo (la asignatura afectada suele variar de un curso académico a otro, ya que cada año los profesores/-as de cada módulo fijan de común acuerdo el calendario de sus respectivas asignaturas). Dicho *modus operandi* tiene un problema añadido, susceptible de motivar las críticas del alumnado, y es que los alumnos/-as del Máster no disponen materialmente de tiempo para preparar lo que se aborda en la última sesión del Máster (lo cual es grave si tenemos en cuenta, como anteriormente se señaló, que cada sesión del mismo consta de cuatro horas). Por lo tanto, ello suele acarrear que al profesor/-a al que le corresponde impartir la última sesión excluya de la prueba final tipo test la materia que se haya abordado en la referida sesión. Como consecuencia de lo señalado, considero oportuno subsanar, en un futuro próximo, este déficit del Máster Oficial en Asesoría Jurídica de la Empresa de la Universidad de Huelva, realizando la prueba final tipo test una vez que haya finalizado el mismo; sin que ello implique dejar pasar un tiempo excesivo entre la finalización de cada módulo y la realización de la correspondiente evaluación tipo test, ya que entiendo que ello desmotivaría al alumnado a estudiar de un modo constante a lo largo del curso académico. De hecho, éste es el modo de actuar en el Máster Oficial de Acceso a la Abogacía de la Universidad de Huelva.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, el cuestionario de preguntas tipo test, de cada asignatura, se valora sobre una escala de cero a diez puntos; obteniéndose, de este modo, un punto por cada respuesta correcta y no obteniendo ninguna puntuación las preguntas no contestadas.

En cuanto a la eventual sanción de las respuestas incorrectas, hasta la fecha hemos acordado los profesores/-as del módulo que las eventuales respuestas incorrectas no conlleven ninguna sanción. No obstante, estimo que ello nos lo debemos de volver a replantear, ya que hemos podido comprobar que ello incita al alumnado a contestar de un modo aleatorio las preguntas que no sabe, en la medida en que una pregunta no contestada y una pregunta mal contestada producen el mismo resultado: no obtener

ninguna puntuación. De hecho, en la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014 (celebrada el día 28 de junio de 2014), realizada por el Ministerio de Justicia⁴⁰, se han sancionado las respuestas incorrectas, y ello se ha realizado del siguiente modo: las preguntas del cuestionario se valoran sobre una escala de 0 a 75 puntos (teniendo el mismo valor todas ellas; descontándose 0,33 puntos por cada respuesta incorrecta, esto es, un tercio del valor de la correspondiente pregunta, ya que en dicho examen se obtenía un punto por cada respuesta correcta y ninguna puntuación por las preguntas no contestadas⁴¹). En cualquier caso, dicha penalización puede resultar un tanto excesiva. De hecho, en el marco de la asignatura troncal de Derecho internacional privado del tercer curso de Grado en Derecho, el 20% de la calificación final de la asignatura corresponde a un caso práctico con preguntas tipo test. En dicho test se aplica una penalización de 0,2 puntos por cada respuesta incorrecta, puntuación que se descuenta de la calificación obtenida en el test tras la suma de las respuestas correctas. En el supuesto de seguir en un futuro el modelo establecido en el test de dicha asignatura y en el que se requiere para el ejercicio de la profesión de abogado, la calificación de la prueba final tipo test de cada asignatura, del módulo de contratación en la empresa del MAJE de la Universidad de Huelva, se obtendría mediante la suma de las puntuaciones obtenidas por las respuestas correctas deduciéndose las incorrectas. En tal caso, es imprescindible, en aras de minimizar las respuestas al azar y de ofrecer al alumnado una mayor seguridad, advertir a los alumnos/-as, en la correspondiente guía docente de la asignatura, que los errores penalizan.

La calificación final de la prueba tipo test, de nuestro módulo, se obtiene sumando las calificaciones de cada una de las tres asignaturas que lo componen (valoradas, como se ha señalado, sobre una escala de cero a diez puntos); y dividiendo la puntuación así obtenida entre el número de

⁴⁰ Convocatoria: Orden PRE/404/2014, de 14 de marzo.

⁴¹ Por lo que se refiere a la justificación del proceso unificador, llevado a cabo en el territorio español para la formación inicial de los profesionales del Derecho, *vid.*, muy especialmente, “El origen del Máster y del Examen de Acceso a la Abogacía”, *Diario La Ley*, de 7 de octubre de 2014, núm. 8393, Sección “Hoy es Noticia”, según el cual el susodicho proceso se fundamenta en la acreditación de competencias y en la inserción en un entorno europeo. *Vid.*, igualmente, las razones alegadas por la Ley 34/2006, de 30 de octubre; la cual entró en vigor el 31 de octubre de 2011.

asignaturas del módulo, en nuestro caso, entre tres. La puntuación de este modo alcanzada constituye el 80% de la calificación final obtenida en el módulo relativo a la contratación en la empresa.

3.2.- Tiempo para contestar a las preguntas del cuestionario.

En cuanto al tiempo para contestar a las treinta preguntas del cuestionario de la prueba final tipo test, correspondiente al módulo “Marco regulador de la contratación en la empresa” del MAJE de la Universidad de Huelva, es de una hora; por lo que el alumnado del Máster dispone de, aproximadamente, veinte minutos para responder a las 10 preguntas de cada una de las asignaturas del módulo. No obstante, el profesor/-a encargado de vigilar la prueba final tipo test no suele tener ningún inconveniente en otorgar unos minutos de cortesía si, al transcurrir el tiempo señalado (sesenta minutos), un número no desdeñable de alumnos/-as no han sido capaces de contestar a todas las preguntas del cuestionario, ya que ello normalmente suele implicar que algunas de las preguntas, de la evaluación tipo test, revestían para el alumnado una mayor complejidad de lo esperado.

En relación con el tiempo para contestar a las preguntas del cuestionario, es interesante tener en cuenta que, en la anteriormente aludida prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014, celebrada el 28 de junio de 2014, los estudiantes han dispuesto para la realización de la prueba, consistente en contestar a 75 preguntas tipo test, de cuatro horas. A mi modo de ver, aunque el temario de la referida prueba es mucho más amplio y heterogéneo que el de nuestro módulo (que únicamente aborda tres asignaturas), el tiempo para la contestación de las preguntas del cuestionario es considerablemente mayor, en concreto, de 3,2 minutos por pregunta. Teniendo en cuenta lo señalado, tal vez resulte conveniente, en futuras ediciones de nuestro Máster, dejar más tiempo para la contestación de las preguntas del cuestionario relativo al módulo de contratación en la empresa. De este modo, en aras de adaptarse al modelo propugnado, voy a proponer, en la futura reunión de coordinación de nuestro módulo del MAJE de la Universidad de Huelva, que el alumnado pueda disponer, en lugar de los 2 minutos por pregunta que actualmente se le conceden, de 3,2 minutos por pregunta; lo cual conlleva que el tiempo para la realización de la prueba final

tipo test, del módulo de contratación en la empresa, sea de 96 minutos para contestar a las 30 preguntas (correspondientes a las tres asignaturas que integran el módulo), en lugar de los 60 minutos actuales.

3.3.- Tipo de preguntas del cuestionario y número de respuestas.

La elección del tipo de preguntas del cuestionario es, probablemente, la cuestión más difícil de determinar. En cualquier caso, como anteriormente hemos puesto de relieve, ello ha de estar en consonancia con el perfil del alumnado del Máster de que se trate, con el modelo docente propugnado y con las competencias/habilidades que ha de adquirir el alumnado del correspondiente Máster; cuestiones ya tratadas con anterioridad en el presente trabajo.

Al menos *a priori* y desde una perspectiva generalista, en un Máster universitario profesional de carácter jurídico, lo idóneo es que la evaluación sea de carácter, no teórico, sino eminentemente práctico. De hecho, en la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014 realizada por el Ministerio de Justicia (y, en general, está previsto que así sea todos los años), las 75 preguntas del cuestionario son exclusivamente prácticas y consisten en supuestos prácticos cortos con preguntas tipo test; siendo únicamente una, de las cuatro, la respuesta correcta.

No obstante, en el marco del MAJE de la Universidad de Huelva, una evaluación de carácter exclusivamente práctico no parece muy apropiado si tenemos en cuenta el perfil acusadamente heterogéneo del alumnado del susodicho Máster y el consiguiente modelo de enseñanza-aprendizaje utilizado en el mismo, ya que no olvidemos que ha de existir necesariamente una coherencia entre el modelo docente y el tipo de evaluación de los aprendizajes (que en nuestro caso consiste en una prueba final tipo test)⁴². Como anteriormente puse de manifiesto, una de las cuestiones más llamativas del referido Máster, que lo distingue de la mayor parte de los Másters universitarios profesionales de carácter jurídico, es el perfil de su

⁴² Dichas cuestiones se han abordado en el apartado 2 del presente trabajo.

alumnado y, más en concreto, su amplia heterogeneidad; siendo éste un factor que debe repercutir en el modelo de evaluación. En efecto, como anteriormente se puso de relieve, una buena parte del alumnado del MAJE de la Universidad de Huelva (que es un Máster jurídico de carácter profesional) carece de ningún tipo de estudios jurídicos. De hecho, al menos en los últimos años académicos, la mayor parte del alumnado del susodicho Máster son Licenciados en Ciencias Empresariales, así como en Dirección y Administración de Empresas; lo cual implica que una buena parte del alumnado carezca de un nivel mínimo de conocimientos jurídicos. Por lo tanto, no podemos partir de la premisa de la cual parten otros Másters de carácter profesional (como es el caso del Máster de Acceso a la Abogacía), los cuales presuponen que el alumnado que accede a estos estudios ya posee los conocimientos teóricos que le ha aportado superar la Licenciatura en Derecho o, en su caso, el Grado en Derecho. Ello supone que la enseñanza no se enfoque desde una perspectiva exclusivamente práctica y, consiguientemente, que la prueba final tipo test no pueda ser únicamente de carácter práctico. De hecho, como consecuencia de no poseer todos los estudiantes los conocimientos jurídicos teóricos básicos (de hecho, la mayor parte de nuestro alumnado no los tiene), es conveniente estimular su adquisición por medio de algunas preguntas de tipo teórico; especialmente en una asignatura como contratación internacional, caracterizada por su elevada especialización y por su gran complejidad.

Desde mi punto de vista, al igual que el perfil del alumnado del MAJE de la Universidad de Huelva, el tipo de preguntas del cuestionario también ha de ser heterogéneo. En concreto, considero que el cuestionario de cada asignatura ha de contener tres tipos de preguntas: preguntas teóricas, preguntas de relación y preguntas de carácter práctico.

Teniendo en cuenta que una parte de las preguntas son de tipo teórico, no ha de ofrecerse al alumnado la posibilidad de consultar la legislación. Además, en la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado tampoco se deja a los estudiantes la posibilidad de consultar la legislación, y ello pese a que las preguntas de dicha evaluación son exclusivamente de carácter práctico, contexto en el cual resultaría interesante que los estudiantes pudiesen consultar la legislación, sobre todo teniendo en cuenta el amplio abanico de temas que son objeto de la referida evaluación.

Por otro lado, considero interesante hacer algunas preguntas de relación, las cuales consisten en la formulación de cuestiones sobre temas relacionados; propiciando que el estudiante analice las diferencias y/o similitudes sustanciales de los conceptos o instituciones aprendidos durante el correspondiente módulo. A mi modo de ver, este tipo de preguntas, las de relación, fomenta en el alumnado del Máster las siguientes capacidades: la de síntesis, la de crítica y la de comparación e interrelación de los conceptos y temas aprendidos por el alumno/-a. Este tipo de preguntas es idóneo para evaluar la comprensión por el alumnado de los temas estudiados.

En cualquier caso, la mayor parte de las preguntas del cuestionario han de ser, a mi juicio, de carácter práctico, ya que, pese a lo anteriormente señalado, no podemos olvidar que nos encontramos ante un Máster universitario profesional, es decir, encaminado al ejercicio de la profesión. En relación con este tipo de preguntas del cuestionario, un interesante modelo a seguir lo encontramos en la prueba tipo test con casos prácticos del Máster Oficial de Acceso a la Abogacía de la Universidad de Huelva (y de otras Universidades españolas) y de la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014 (lo cual no parece que vaya a cambiar en un futuro). En dichas preguntas se formulan casos o supuestos prácticos cortos con cuatro posibles respuestas, siendo únicamente una de ellas la respuesta correcta (dicho *modus operandi* se utiliza para todas las especialidades jurídicas). Así, por ejemplo, en lugar de preguntar cuál es el ámbito de aplicación espacial de las normas de eficacia extraterritorial del Reglamento “Bruselas I bis”, podríamos plantear si el siguiente supuesto entra o no dentro del ámbito de aplicación espacial del referido instrumento normativo europeo: sentencia de condena dictada en Alemania, con motivo de un incumplimiento contractual, que se desea ejecutar en Francia, por tener el demandado en el proceso de origen su domicilio en dicho país, por el vencedor en el proceso de origen (demandante), el cual tiene su domicilio en California.

En la actualidad, el modelo de caso práctico con preguntas tipo test lo sigue el Área de Derecho internacional privado de la Universidad de Huelva, con relativo éxito, tanto en la asignatura troncal de Derecho internacional privado de tercer curso de Grado en Derecho (dicha evaluación, que en

modo alguno exime del examen final, constituye el 20% de la calificación final de la asignatura), como en la asignatura de “Derecho civil y Temas de Derecho internacional privado” del Máster universitario de Acceso a la Abogacía de la Universidad de Huelva (que consiste en cinco casos prácticos con preguntas tipo test [de las cuatro respuestas únicamente una de ellas es la correcta]).

A mi modo de ver, es conveniente que los casos prácticos planteados en el correspondiente test, o al menos algunos de ellos, aborden diferentes bloques temáticos, para así evitar que alumnado tenga la impresión de que los distintos bloques temáticos tratados, en las clases de la correspondiente asignatura, constituyen compartimentos estancos, en lugar de un todo o conjunto unitario (como ocurre en la realidad).

A mi modo de ver, todas las preguntas del módulo, con independencia del tipo que sean (teóricas, prácticas o de relación), deben de tener el mismo número de respuestas (en concreto, cuatro), siendo únicamente una de ellas la respuesta correcta. De hecho, en el módulo de contratación en la empresa del MAJE de la Universidad de Huelva, al igual que acontece con la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014 realizada por el Ministerio de Justicia, todas las preguntas del cuestionario tienen cuatro posibles respuestas; de las cuales únicamente una de ellas es la respuesta correcta.

En cualquier caso, el profesor/-a que utiliza el test como sistema de evaluación ha de tener muy presente un objetivo básico a la hora de elaborar el test: conseguir una buena redacción de las preguntas y de los distractores del cuestionario; lo cual no resulta nada sencillo en la práctica⁴³.

⁴³ En aras de la consecución de este objetivo básico, *vid.* las recomendaciones generales realizadas, para la elaboración por el profesorado de las preguntas y distractores del test, en el apartado 2.4.2 del trabajo publicado por ÁNGEL BOZA CARREÑO en la presente obra colectiva: redactar los enunciados o preguntas de modo afirmativo, evitar ambigüedades, no redactar preguntas sobre detalles de contenido irrelevantes, incluir alternativas parcialmente correctas, elaborar distractores plausibles y verosímiles, brevedad en el enunciado del problema, etc. (A. BOZA CARREÑO, “Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple”).

EXAMEN DE LA ABOGACÍA, ¿LA IDONEIDAD DE LAS PRUEBAS TIPO TEST TAMBIÉN AQUÍ?

Elena López Barba

Profesora de Derecho Civil

1.- Régimen jurídico.

El artículo 24 de la Constitución española⁴⁴, en su número primero, establece que “Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión”. En el número dos, del mismo artículo, se alude al derecho a la asistencia de letrado como instrumento para defender y alcanzar la tutela judicial efectiva. Ya en la sección segunda del capítulo 2, es el artículo 36 CE el que deja al legislador la tarea de regular las peculiaridades propias del ejercicio de las profesiones tituladas, entre las que se encuentran, qué duda cabe, las profesiones de Abogado y de Procurador de los Tribunales.

Este mandato constitucional lo afronta la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales⁴⁵. Regula esta ley dos cuestiones claves, en cuanto al tema que nos ocupa, la formación necesaria para el desarrollo de la profesión de Abogado⁴⁶ y el modo de evaluación para el acceso a la misma.

Artículo 2 Acreditación de aptitud profesional

1. Tendrán derecho a obtener el título profesional de abogado o el título profesional de procurador de los tribunales las personas que se

⁴⁴ <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

⁴⁵ BOE núm. 260, de 31 de octubre de 2006. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-18870>

⁴⁶ En adelante nos centraremos en el análisis del mecanismo de acceso a la profesión de Abogado, si bien muchas de las cosas que aquí se apunten pueden ser coincidentes con lo relativo a la prueba de acceso a la profesión de Procurador de los Tribunales.

encuentren en posesión del título universitario de licenciado en Derecho, o del título de grado que lo sustituya de acuerdo con las previsiones contenidas en el artículo 88 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y su normativa de desarrollo y que acrediten su capacitación profesional mediante la superación de la correspondiente formación especializada y la evaluación regulada por esta ley.

2. La formación especializada necesaria para poder acceder a las evaluaciones conducentes a la obtención de estos títulos es una formación reglada y de carácter oficial que se adquirirá a través de la realización de cursos de formación acreditados conjuntamente por el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación y Ciencia a través del procedimiento que reglamentariamente se establezca.

3. Los títulos profesionales regulados en esta Ley serán expedidos por el Ministerio de Justicia⁴⁷.

La redacción del número 3 del precepto transcrito es la resulta de una modificación introducida, primero, por el Real Decreto-ley 5/2012⁴⁸ y, segundo, por la Ley 5/2012⁴⁹, con idéntico contenido. Si bien, el número 3

⁴⁷ Texto inicial del nº 3 del artículo 2 de la Ley 34/2006: «Los títulos profesionales regulados en esta ley serán expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia».

⁴⁸ Real Decreto-ley 5/2012, de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. BOE núm. 56, de 6 de marzo de 2012. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-3152

Es más que dudosa la oportunidad de modificar la ley 34/2006 a propósito de la regulación de la mediación civil y mercantil, en el marco de la transposición de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de mayo de 2008, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles.

En concreto, es la Disposición final tercera del Real Decreto-ley la que ordena la Modificación de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales: Uno. Se modifica el apartado 3 del artículo 2, que queda redactado en los siguientes términos: «Los títulos profesionales regulados en esta Ley serán expedidos por el Ministerio de Justicia». También se añaden dos disposiciones adicionales, la octava: relativa a los Licenciados en Derecho; y la novena: a los títulos extranjeros homologados. Sobre la cuestión de los Licenciados en Derecho volveremos más adelante.

⁴⁹ Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles, BOE núm. 162, de 7 de julio de 2012. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-9112>. Con

de este artículo es finalmente declarado inconstitucional por Sentencia del Tribunal Constitucional 170/2014, de 23 de octubre de 2014⁵⁰.

Tras la entrada en vigor de esta norma⁵¹, ya no siempre es suficiente para la colegiación como abogado, y el posterior ejercicio de la abogacía,

idéntica duda en cuanto a la oportunidad de la norma elegida para modificar la Ley 34/2006, se reforma el contenido del artículo 2.3 en los mismos términos que lo hiciera el Real Decreto-ley 5/2012. Se pretende salvar así una posible impugnación de la norma por un inadecuado uso de la fórmula del Real Decreto-ley, a la luz de lo previsto en el artículo 86 de la Constitución. Ciertamente es que *la extraordinaria y urgente necesidad* estaba justificada para el caso de la transposición de la Directiva comunitaria sobre mediación en asuntos civiles y mercantiles, pues como consecuencia del retraso acumulado por el Estado español en la transposición, se corría un grave riesgo de sanción, pero para el resto de cuestiones contempladas en el Real Decreto-ley, no era posible encontrar la justificación al recurso previsto en el artículo 86 C.E. En cuanto a lo ordenado por esta norma para los licenciados en Derecho es objeto de atención más adelante.

⁵⁰ BOE núm. 282, de 21 de noviembre de 2014. Sentencia del Tribunal Constitucional que resuelve el recurso de inconstitucionalidad 866-2007, interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña. En este recurso se solicita la declaración de inconstitucionalidad de los artículos “2.2 (y, por conexión, los artículos 4.1 en su inciso «de conformidad con lo establecido en el artículo 2.2»), 5.1 en su inciso «conjuntamente por los Ministerios de Justicia y de Educación y Ciencia», y 6.4 en su inciso «por los Ministerios responsables de la acreditación de los cursos de formación, en los términos previstos en el artículo 2.2»), 2.3, 7.2, 3 y 5, la disposición adicional segunda y la disposición final segunda, en relación con los artículos 4.3 y 7.7, de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales”, justificada en un defecto en la atribución de competencias. Finalmente es declarado inconstitucional sólo el artículo 2.3, con los efectos jurídicos precisados en el Fundamento jurídico número 10 de la Sentencia “Queda por precisar el alcance del fallo en lo relativo a la tacha de inconstitucionalidad apreciada. En este caso no puede llevar aparejada la declaración de nulidad, habida cuenta de que no todas las Comunidades Autónomas han asumido la competencia ejecutiva de expedición de títulos profesionales. La heterogeneidad en los niveles competenciales asumidos por las distintas Comunidades Autónomas determina que el vicio de incompetencia en el que incurren determinados preceptos de la Ley 34/2006 no suponga su invalidez o inaplicación en aquellas que carezcan de esta habilitación competencial”.

Esta sentencia se acompaña de un voto particular formulado por el Magistrado don Antonio Xiol Ríos, al que se adhieren los Magistrados doña Adela Asua Batarrita, don Luis Ignacio Ortega Álvarez, doña Encarnación Roca Triás y don Fernando Valdés Dal-Ré. El magistrado entiende que “la declaración de inconstitucionalidad debía haberse extendido, cuando menos, a los arts. 2.2, 5.1 y 6.4 de la Ley 34/2006, en cuanto prevén que la acreditación de los cursos de formación para las titulaciones de abogado y procurador debe efectuarse conjuntamente por el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación y Ciencia, por implicar la invasión de competencias ejecutivas que corresponden a la Generalitat de Cataluña”. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-12083

acreditar estar en posesión del Título de Licenciado en Derecho o el de Grado en Derecho (según la Ley de Universidades del año 2001⁵²), además, resulta preceptivo pasar por un proceso de formación teórico-práctico, que caso de ser superado con éxito abre las puertas a la realización de una evaluación final de índole nacional, lo que habilita para la obtención del Título profesional de abogado y para el ejercicio de la abogacía en todo el territorio español⁵³.

La incorporación de esta fase de formación teórico-práctica adicional, así como la evaluación de conocimientos final es, por lo general, aceptada con agrado por los operadores jurídicos, pues viene a dar respuesta a una reclamación ya antigua de este colectivo, además de situarnos en la órbita de los países de nuestro entorno. Las protestas más sonoras contra lo previsto en la norma la protagonizan los estudiantes en curso de obtener el título de Licenciado en Derecho. Y las críticas más severas, a las que nos unimos, van en la línea de cuestionar la fórmula de evaluación elegida para este nuevo proceso⁵⁴: prueba objetiva de contestación o respuestas múltiples. Esta decisión, entendemos, pone en peligro la propia finalidad de la norma y las expectativas que pretendía satisfacer. Otro problema añadido, es la tardanza en determinar con exactitud el qué y el cómo va a ser

⁵¹ El 31 de octubre de 2011.

⁵² Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE núm. 307, de 24 de diciembre <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>

⁵³ Cuatro son las fases previas al ejercicio de la profesión de abogado, tal y como resume el artículo 2.1 del Real Decreto 775/2011:

- a) Estar en posesión del título de Licenciado en Derecho, Graduado en Derecho o de otro título universitario de Grado equivalente que reúna los requisitos establecidos en el artículo 3 de este reglamento.
- b) Acreditar la superación de alguno de los cursos de formación comprensivos del conjunto de competencias necesarias para el ejercicio de dichas profesiones en los términos previstos en este reglamento.
- c) Desarrollar un periodo formativo de prácticas en instituciones, entidades o despachos, relacionados con el ejercicio de esas profesiones.
- d) Superar la prueba de evaluación final acreditativa de la respectiva capacitación profesional.

⁵⁴ Se han manifestado en contra de este sistema de examen el Consejo General de la Abogacía (CGAE), el Consejo General de Procuradores de España (CGPE), la Conferencia de Decanos y Decanas de las Facultades de Derecho de España y el Consejo Nacional de Estudiantes de Derecho (CONEDE).

evaluado, tarea que no se afronta definitivamente hasta el año 2014, pese a que la Ley entró en vigor en el año 2011.

La Ley 34/2006 faculta a las Universidades Públicas y Privadas, así como a las Escuelas de Prácticas Jurídicas homologadas a impartir los cursos de formación⁵⁵. En el caso de la Universidad Huelva⁵⁶, a la que pertenezco, la fórmula elegida ha sido la de la celebración de un convenio con el Ilustre Colegio de Abogados de Huelva, y la realización conjunta del curso de formación en la fórmula del acuerdo Universidad pública/Escuela de práctica jurídica. El curso de formación tiene la categoría de docencia oficial de posgrado, en el que participan de manera conjunta Profesores de la Universidad y Abogados colegiados ejercientes. De acuerdo con la Ley se imparten 60 créditos que se estructuran del siguiente modo: 54 obligatorios (48 de docencia, más 6 de trabajo fin de Máster) y 6 optativos. Son también los Abogados del Colegio Profesional de Huelva los que ofrecen sus despachos para la realización de las prácticas exigidas dentro del proceso formativo (30 créditos, según el artículo 6 de la Ley).

Es en el curso 2013/2014 cuando se pone en funcionamiento la primera edición del Máster en Abogacía en la Universidad de Huelva y el resultado del trabajo conjunto entre Universidad, en concreto, la Facultad de Derecho, y el Ilustre Colegio de Abogados de Huelva puede catalogarse como un éxito absoluto. Consecuencia de este esfuerzo se ha visto reforzada la alianza entre dos instituciones que no podían trabajar de espaldas una a la otra, al tiempo que el alumnado ha disfrutado de una formación integral para el futuro desarrollo de la profesión.

Entre las sombras de esta primera edición, la incertidumbre y el malestar entre los estudiantes, pues estaban cursando un Máster habilitante para el desarrollo de una profesión, con una evaluación nacional final, de la

⁵⁵ *A priori*, pareciera que los únicos facultados para impartir cursos de formación para futuros abogados son las Universidades y los Colegios de Abogados, a través de sus respectivas Escuelas de Práctica Jurídica homologadas. Sin embargo, la realidad evidencia como otras entidades de naturaleza diversa, como el caso de despachos de abogados, ofertan máster de acceso a la Abogacía. Se trata de algunos despachos de abogados, con centros propios de formación, que cuentan con convenios con alguna Universidad, que han aprovechado esta vía para lanzar sus propios másteres. Este es el caso, *ad exemplum*, del Centro de Estudios Garrigues, que a través del convenio suscrito en 2009 con la Universidad de Nebrija oferta este tipo de formación.

<http://www.centrogarrigues.com/programas/master/accesoabogacia.aspx>

⁵⁶ <http://www.uhu.es/fderecho/admin/data/archivos/1379542786965.pdf>

que no conocían con exactitud, al tiempo de su matriculación, ni el programa de materias evaluables, ni la fórmula de evaluación. Estas cuestiones no se concretan hasta el 7 de marzo de 2014⁵⁷, superado con creces el primer cuatrimestre del Máster. Esta misma incertidumbre, unido a que es el primer año de puesta en marcha del Máster, tiene su reflejo en la no siempre adecuada configuración de algunas de las asignaturas, desajuste que los profesores hemos intentado superar definitivamente en la segunda edición iniciada en el curso 2014/2015.

Como ya indicamos, una cuestión más que polémica en la puesta en marcha de esta norma se refiere a quiénes son los obligados a realizar el curso de formación y la evaluación final referida en la Ley. Desde luego, no cabe duda de que son las personas que se encuentren en posesión del título de Grado en Derecho a partir del 31 de octubre de 2011 (ciclo formativo de 4 años) y deseen ejercer la abogacía, y, sólo, según qué casos, los poseedores del título de Licenciado en Derecho (5 años de formación) que también se decidan por el ejercicio de la abogacía.

Como datos a tener en cuenta en aras a visualizar la envergadura de la cuestión, hay que hacer notar que la Ley 34/2006 se aprueba el 30 de octubre del año 2006, pero no entra en vigor, tras un periodo de *vacatio legis* de cinco años, hasta el 31 de octubre de 2011. El Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales⁵⁸, pero tanto la Ley como el Reglamento sufren modificaciones posteriores que atañen a cuestiones importantes de la misma. Así la Ley se modifica en marzo de 2012⁵⁹ y en julio de 2012⁶⁰. Y en el año 2014 se

⁵⁷ Y no es hasta esa fecha, por ejemplo, cuando se fija una cuestión tan importante como que la fórmula de “evaluación de la aptitud profesional consistirá en una única prueba escrita de carácter teórico-práctico de contestaciones y respuestas múltiples”.

⁵⁸ BOE núm. 143, de 16 junio de 2011. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-10459>

⁵⁹ Real Decreto-ley 5/2012: «Disposición adicional octava. Licenciados en Derecho.

1. Los títulos profesionales que se regulan en esta ley no serán exigibles a quienes en el momento de su publicación estuvieran matriculados en estudios universitarios conducentes a la obtención del título de licenciado en Derecho, siempre que en el plazo máximo de dos años, a contar desde el momento en que se encuentren en condiciones de solicitar la expedición del título oficial de licenciado en Derecho, procedan a colegiarse, como ejercientes o no ejercientes.

modifica el Reglamento de desarrollo de la Ley 34/2006⁶¹, por Real Decreto 150/2014, de 7 de marzo, entre otras normas relativas a la materia⁶².

En todo este periodo, desde el año 2006 hasta la fecha, la complejidad deviene del hecho de que si bien la Licenciatura en Derecho es un estudio extinto, los últimos Licenciados en Derecho pueden finalizar sus estudios en el año 2016, cuando ya son varias las promociones de Graduados en Derecho. ¿Por qué unos Licenciados en Derecho sí se tienen que examinar y otros no? ¿Es el criterio decisivo la fecha de finalización o la de inicio de los estudios de la Licenciatura en Derecho? ¿Por qué los Licenciados que finalizan en fechas igual o posterior a los Graduados deben ser objeto de un trato diferenciado en relación al modo de acceso al ejercicio de la abogacía? ¿Qué papel juega que los Licenciados en Derecho estén colegiados, como ejercientes o como no ejerciente, antes de una determinada fecha? Como es lógico la polémica está servida⁶³, pues un

2. Los alumnos no incluidos en el apartado anterior que obtengan un título de licenciado en Derecho con posterioridad a la entrada en vigor de esta ley podrán obtener los títulos profesionales siempre que cumplan los siguientes requisitos:

- a) Que realicen las prácticas externas previstas en el artículo 6.
- b) Que acrediten su capacitación profesional de conformidad con lo dispuesto en el artículo 7.

El Gobierno desarrollará reglamentariamente las especialidades derivadas de la participación de estas personas en los procesos de formación y de evaluación de aptitud profesional.»

⁶⁰ «Disposición adicional octava. Licenciados en Derecho.

Los títulos profesionales que se regulan en esta Ley no serán exigibles a quienes obtengan un título de licenciado en Derecho con posterioridad a la entrada en vigor de la misma, siempre que en el plazo máximo de dos años, a contar desde el momento en que se encuentren en condiciones de solicitar la expedición del título oficial de licenciado en Derecho, procedan a colegiarse, como ejercientes o no ejercientes.»

⁶¹ BOE núm. 58, de 8 de marzo de 2014 http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2492

⁶² Directiva 2013/55/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de noviembre de 2013, por la que se modifica la Directiva 2005/36/CE, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales y el Reglamento (UE) n° 1024/2012 relativo a la cooperación administrativa a través del Sistema de Información del Mercado Interior (Reglamento IMI) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:354:0132:0170:ES:PDF>

⁶³ Hay una completa recopilación de hemeroteca que recoge los acontecimientos en tiempo real en cuanto a las protestas protagonizadas y los logros conseguidos por lo estudiantes de

periodo tan amplio de adaptación de la norma, de 2006 a 2011, unido a un proceso de cambios en las Universidades, con el paso de títulos de Licenciados a los títulos de Graduados hasta 2016⁶⁴, genera un proceso de transición muy prolongado en el que los estudiantes que van finalizando sus estudios de Derecho se dividen entre los que tienen que realizar el curso de formación y la prueba nacional final y los que no⁶⁵.

A continuación recogemos las conclusiones sobre este particular que se publican en la web del Consejo de la Abogacía⁶⁶. Aplicación de la Ley de acceso a la profesión de Abogado:

la Licenciatura de Derecho en estos años
http://www.centrogarrigues.com/AccesoAbogacia/secciones/hemeroteca_general.aspx

⁶⁴ Sobre este particular puede consultarse el cuadro nº 1 recogido en Redacción Noticias Jurídicas, “¿Quién debe presentarse al examen de acceso a la abogacía?”, *Noticias Jurídicas*, 02/10/2014. http://www.google.es/url?q=http://noticias.juridicas.com/actual/4192-quien-debe-presentarse-al-examen-de-acceso-a-la-abogacia.html&sa=U&ei=XjRoVKPOCsTwaPDpgcAO&ved=0CCMQFjAC&sig2=g7ae2x2KvuVx84BBtSN9Aw&usq=AFQjCNHlq4hSXH_mvvgdi4P8Ywb2Bue68g

⁶⁵ En esta incertidumbre, muchas Facultades de Derecho en España, con el fin de evitar que sus licenciados en Derecho tuviesen que someterse a la prueba de acceso a la abogacía y al curso de formación previo, adelantaron a septiembre/octubre los exámenes extraordinarios de noviembre destinados a alumnos a los que les resta menos del 10% de los créditos para finalizar sus estudios. Es una prueba más de la improvisación a la que condujo, en ocasiones, la puesta en marcha de lo ordenado por la Ley 34/2006.

⁶⁶ <http://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/07/ESQUEMA-APLICACION-LEY-ACCESO-CIRCULAR.pdf>

Quiénes finalizaron la licenciatura o el grado en Derecho hasta el 31 de octubre de 2011		
Situación en la que se encontraban el 31 de octubre de 2011	¿Se aplica el sistema de acceso a la profesión de abogado establecido en la Ley 34/2006?	
	Desde el 31 de octubre de 2011 al 31 de octubre de 2013	Desde el 1 de noviembre de 2013 en adelante
1.- El 31 de octubre de 2011 estaba colegiado como abogado en ejercicio.	No se le aplica nunca	
2.- El 31 de octubre de 2011 estaba colegiado como no ejerciente.		
3.- El 31 de octubre de 2011 NO estaba colegiado, pero lo había estado anteriormente, como ejerciente o como no ejerciente, al menos durante un año (continuo o discontinuo) sin haber causado baja por sanción disciplinaria.		
4.- El 31 de octubre de 2011 NO estaba colegiado, pero lo había estado anteriormente, como ejerciente o como no ejerciente, al menos durante un año (continuo o discontinuo) y había causado baja por sanción disciplinaria.	No	Sí
5.- El 31 de octubre de 2011 NO estaba colegiado, pero lo había estado anteriormente (como ejerciente o como no ejerciente) durante menos de un año.	No	Sí
6.- El 31 de octubre de 2011 NO estaba y nunca había estado colegiado, pero en esa fecha había finalizado la licenciatura o el grado en derecho, es decir, se encontraba en posesión del título o en condiciones de solicitar su expedición.	No	Sí

Fuente: Página Web del Consejo General de la Abogacía

Quiénes finalizaron la licenciatura o el grado en Derecho después del 31 de octubre de 2011		
Situaciones posibles	¿Cuándo se les aplica el sistema de acceso a la profesión de abogado establecido en Ley 34/2006?	
7.- Obtienen el título de licenciado en Derecho después del 31 de octubre de 2011.	Si se colegian, como ejercientes o no ejercientes, dentro del plazo máximo de dos años a contar desde el momento en que estuvieron en condiciones de solicitar la expedición del título de licenciado NO se les aplica el sistema de acceso previsto en la Ley de acceso.	Si transcurren esos dos años indicados sin que se hayan colegiado, a partir de entonces SÍ se les aplica el sistema de acceso previsto en la Ley de acceso.
8.- Obtienen el título de graduado, y no el de licenciado en derecho, después del 31 de octubre de 2011.	Se les aplica en todo caso el sistema de acceso previsto en la Ley 34/2006.	

Fuente: Página Web del Consejo General de la Abogacía

El Reglamento de 2011, de desarrollo de la Ley 34/2006, idea la evaluación, en su artículo 17.3, como una prueba escrita, que consta de dos partes. De acuerdo con la máxima de conseguir el mayor ahorro, tal y como propugna la Exposición de Motivos de la norma, ambas pruebas se diseñan para que se celebren el mismo día. El primer ejercicio consiste en una prueba objetiva de contestación o respuestas múltiples: un test; el segundo ejercicio consiste en la resolución de un caso práctico en el que se da la opción al aspirante a elegir entre varias alternativas. Esta fórmula conjuga dos técnicas diversas de evaluación, pero que, en nuestra opinión, se complementan adecuadamente, pues posibilitan calificar la capacidad memorística de conocimientos y las habilidades prácticas en el ejercicio de la profesión. Dado que la primera prueba es menos costosa, en cuanto a su mecanismo de corrección, que la segunda, nos parece adecuado que se prevea como llave de acceso a la segunda prueba: sólo si se supera la primera

es posible la corrección de la segunda. Otra cuestión que se ordena, con la intención de evitar que la fase de formación y la fase de evaluación nacional se conviertan en dos procesos separados, es que a la evaluación del primer ejercicio se incorpore en la calificación obtenida en el curso de formación, ponderada en un 20%⁶⁷.

En el año 2014 se aprueba el Real Decreto 150/2014, que modifica la fórmula de evaluación, por la que se convierte en una única prueba tipo test, dividida en dos partes, una primera, relativa a materias comunes al ejercicio de la profesión de abogado y una segunda, de materias específicas a elegir entre: especialidad jurídica en civil y mercantil; especialidad jurídica en penal; especialidades jurídicas en administrativo y en contencioso-administrativo; especialidad jurídica en laboral. La segunda parte del test, relativa a la especialidad, sustituye al caso práctico. Esta decisión no nos parece adecuada, pues sólo la resolución de un caso práctico, la realización de un informe, o cualquier otra prueba de esta misma índole acompañada, en todo caso, de la legislación pertinente, resultan mecanismos hábiles para que el estudiante justifique debidamente los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas a lo largo del proceso de formación realizado. Sólo de este modo es posible comprobar el adecuado manejo de las fuentes, el dominio del lenguaje escrito y de la terminología jurídica, así como la posibilidad que se le brinda al alumno que ha profundizado de demostrar todos los conceptos y matices que ha adquirido a lo largo de sus años de formación, pues la experiencia demuestra que en el ejercicio del Derecho pocas veces las cuestiones planteadas son necesariamente blancas o negras, por el contrario, existe una rica gama de matices. En el caso de los exámenes tipo test, y dado que sólo una respuesta es posible, resulta complicado elaborar cuestiones jurídicas complejas sin caer en el riesgo de que las preguntas resulten impugnadas. Quizás eso explique que las cuestiones planteadas finalmente en el examen del año 2014 puedan resultar muy básicas, de manera que se pone en tela de juicio la finalidad del curso de formación previo, como un curso de profundización en Derecho, para convertirse en un repaso de los conocimientos que el alumno ya debió aprehender en su paso por el Grado.

⁶⁷ Estas eran las claves de cómo iba a ser el examen de acceso a la abogacía. Además, el artículo 10 del Real Decreto de 2011, de desarrollo de la Ley 34/2006, establecía el listado de competencias evaluables. Estas fueron las bases sobre las que se cimentaron la estructura de los Másteres de Acceso a la Abogacía, curiosamente, estos criterios cambiaron antes de la realización de la primera prueba de acceso, pero con posterioridad a la puesta en marcha de los primeros cursos de formación.

Pero nada de esto ha sabido ver el ejecutivo, cuando en el Real Decreto de 2014 justifica en su Exposición de Motivos el cambio en los siguientes términos: “Con la finalidad de conseguir un sistema coherente de evaluación de la aptitud profesional, que permita valorar con absoluta objetividad la formación obligatoria teórico-práctica, que al mismo tiempo beneficie a los aspirantes, permitiendo una mayor agilidad en la calificación final y por tanto en la obtención de los títulos necesarios para ejercer la profesión, y comportando los menores costes posibles, se ha considerado oportuno sustituir el formato de la prueba con dos partes por una única prueba escrita de contestaciones o respuestas múltiples con preguntas teóricas y supuestos prácticos sobre situaciones reales a las que van a enfrentarse los futuros abogados y procuradores. Con ello, se garantiza que la expedición de los títulos profesionales se base en la suficiencia de los conocimientos, de las aptitudes y de las competencias de los postulantes (...) La modificación que se realiza mediante este real decreto resulta necesaria al objeto de diseñar un formato más idóneo y válido para acreditar la cualificación y las competencias profesionales para el ejercicio de la profesión de Abogado o de Procurador de los Tribunales”.

En que resulta un proceso más económico y ágil en cuanto a la corrección, estamos totalmente de acuerdo, en que resulte un método más adecuado para valorar la suficiencia de conocimientos, aptitudes y competencias para el ejercicio de la profesión, totalmente en desacuerdo. Y si la causa del cambio es la necesidad imperante de ahorro en el contexto de crisis y austeridad en la que se mueve la Administración en el año de aprobación de la norma, es una solución igualmente inadecuada, pues podría haber implicado a las distintas instituciones encargadas de impartir los másteres de abogacía en España, en concreto, a los profesores de las distintas Facultades de Derecho que participan en los mismos. La corrección de la prueba nacional final podría haberse ideado como una extensión de sus tareas en el proceso de formación, toda vez que se incorporara la limitación de que los profesores que imparten en un determinado curso de formación no puedan evaluar los exámenes finales de los que fueron sus alumnos en el máster. A ello se manifestaron dispuestos los Decanos de las Facultades de Derecho tras la modificación de la norma con el ánimo de evitar una fórmula de evaluación basada únicamente en una prueba test. De este modo bastaría con repartir los exámenes entre el conjunto de profesores, por bloques de materias, y muy probablemente se hubiesen alcanzado resultados en término de coste económico muy similares.

A resultas del cambio introducido, el nuevo texto del artículo 17.3 del Reglamento de desarrollo de la Ley 34/2006 establece que la evaluación ha de consistir «en una prueba escrita objetiva de contenido teórico-práctico con contestaciones o respuestas múltiples.»

También se modifica el 20.2 del Reglamento que pasa a establecer que «La calificación final resultará de la media ponderada entre el 70% de la obtenida en la evaluación y del 30% de la nota obtenida en el curso de formación regulado en el artículo 4».

Se mantiene el compromiso de, al menos, la celebración de una prueba al año, bajo la premisa de un número abierto de plazas, no se realizará una convocatoria con un número determinado de plazas a cubrir. La evaluación para el acceso a la abogacía se efectúa a través de un único examen, igual para todo el territorio nacional y que habilita para el ejercicio de la profesión en cualquier punto de la geografía española.

La duración de la prueba se ha marcado en 4 horas en las que los aspirantes deben contestar en primer lugar a 50 preguntas: “sobre las materias que figuran en el apartado A «Materias comunes al ejercicio de la profesión de abogado» del anexo II de la presente convocatoria”. Y a 25 preguntas: “sobre una especialidad jurídica a elegir entre las cuatro que figuran en el apartado B, «Materias específicas», del anexo II de la presente convocatoria”.

Cada pregunta ofrece cuatro respuestas y tan sólo una es correcta. No está permitido el uso de textos legales, ni ningún tipo de material de apoyo, para la resolución de las cuestiones, pese a tener muchas de ellas un carácter teórico-práctico. La calificación final es: Apto/No apto. Para tener una calificación de Apto se precisa tener un 5 sobre 10. Si bien el alumno debe valorar que las preguntas en blanco no cuentan, mientras que las erróneas restan. Ello obliga a hacer un cálculo de cuántas interesa contestar, si no estamos muy seguros, en relación con las que ya se han contestado con total seguridad. Penalizar las preguntas mal contestadas es tanto como entender que los alumnos cuando se equivocan siempre lo hacen como consecuencia de contestar al azar las preguntas que desconocen, mientras que cuando aciertan, ya no es fruto del azar, sino de su propio conocimiento.

A grandes trazos, este es el estado de la cuestión en cuanto al curso de formación y a la prueba de acceso a la abogacía con fecha 9 de marzo de 2014, día de entrada en vigor del Real Decreto 150/2014. Luego es la Orden

PRE/404/2014, de 14 de marzo⁶⁸, la encargada de convocar la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de Abogado para el año 2014 y clarificar algunos de los extremos relacionados con la misma. Pues es la que, además de convocar la prueba de acceso a la abogacía, desarrolla el elenco de materias sobre las que han de acreditar los aspirantes sus conocimientos, así, se incorpora un Anexo II relativo al “programa de materias”, definido por la propia norma como *una descripción orientativas de materias y competencias necesarias para el acceso a la profesión de abogado*. En nuestra opinión, nada puede resultar más impreciso que la enumeración de materias realizadas en esta lista, que deja tremendamente abierta la cuestión, y llama, en demasiadas ocasiones a la confusión. Por lo que en modo alguno puede decirse que cumpla con su objetivo, pues aclara escasamente las exactas materias objeto de evaluación: no sólo porque no menciona expresamente muchas cuestiones esenciales en según qué especialidades, sino porque al limitarse a enumerar instituciones, sin acotar la extensión y desarrollo de las mismas, su estudio puede resultar inabarcable.

En el caso de las materias que me resultan más próximas, dada mi especialidad: Derecho civil, podría señalar, a modo de ejemplo, algunas de las imprecisiones denunciadas. En el punto B del Anexo II, relativo a las Materias específicas, en el apartado B-1 “Especialidad jurídica en civil y mercantil”, el número 12 se refiere a “Cuestiones generales de los contratos. Principales tipos de contratos: Compraventa y otras formas de transmisión de la propiedad, la donación, contratos de obra y de servicio, mandato y cuestiones vinculadas con la vivienda y la edificación.” Después continúa con cuestiones propias de teoría general de obligaciones y contratos (núms. 13 y 14) para volver en el número 15 sobre “Arrendamientos urbanos”, como si este punto no pudiera encajar en el elenco de contratos efectuado en el anterior número 12. No alcanzo a entender si se pretende de este modo dar una especial relevancia a un contrato que ha sido objeto de modificación recientemente, por ley 4/2013, o si se fuera por la senda de los que discuten la naturaleza contractual del arrendamiento, máxime tras el particular tratamiento dado en la reforma de la LAU. Pero me inclino más por la primera de las explicaciones que por la segunda, pues las cuestiones relacionadas con los derechos reales comienzan a partir del número 18, y sería en este orden en el que debería aparecer si fuera cierta la segunda de las interpretaciones, y no en el número 15. La misma idea relativa a destacar las

⁶⁸ BOE núm. 65, de 17 de marzo de 2014.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2847

novedades parece que subyace en la referencia en el número 24 al Registro Civil, regulado por Ley de 2011 y que ha entrado en vigor plenamente en el año 2014. La referencia expresa al Registro civil contrasta con el silencio dedicado a otros Registros, como el de la propiedad, que obliga a considerarlo incluido en el ámbito de “la protección de la propiedad” del número 18. Hay un sinfín de omisiones de materias importantísimas y unas imprecisiones sistemáticas no siempre fáciles de justificar, por ejemplo, de nuevo en el número 12, cuando se refiere a los contratos, recoge en primer lugar el contrato de compraventa y seguidamente hace referencia de forma genérica a los demás formas, o contratos, para transmitir la propiedad. Si bien, a continuación, y de forma separa, el primer contrato al que se refiere es al de donación, como si éste no fuese una forma contractual más de transmitir la propiedad, junto con la compraventa o la permuta. Es cierto que la donación, a diferencia de la compraventa y la permuta, es un contrato gratuito, frente al carácter oneroso de los dos últimos modos de transmitir la propiedad, pero en todos los casos se produce idéntico efecto transmisivo de la propiedad, incluso aunque el artículo 609 del Código civil distinga, de un lado, compraventa y permuta, pues requieren de la entrega para generar el efecto transmisivo (teoría del título y el modo) y, de otro, la donación, pues en este caso basta con la aceptación del donatario. Pero sea compraventa, sea permuta o sea donación, todos son contratos, a la postre, con efectos transmisivos de la propiedad, cada uno con sus particularidades, lo que pone en evidencia la sistemática seguida en la descripción de las materias. Éstas son sólo algunas consideraciones en relación a la que valoramos como una inadecuada e insuficiente descripción de materias hecha en este Anexo II.

En conclusión, tras el Real Decreto 150/2014, y en su desarrollo la Orden PRE/404/2014, la evaluación queda configurada como una prueba escrita objetiva de contenido teórico-práctico con contestaciones o respuestas múltiples, mecanismo por el que se pretende “medir los conocimientos teórico-prácticos de los participantes acerca del ejercicio de la profesión de abogado y tendrá como base el programa de materias que se contiene en el anexo II de la presente convocatoria”.

1. Secuencia de la prueba de acceso a la abogacía⁶⁹

El Real Decreto de 2011 establece que el Ministerio de Justicia es el encargado de elaborar una web⁷⁰ que sirva como base para el desarrollo del

⁶⁹ Este escrito se cierra a 10 de diciembre de 2014.

proceso de evaluación puesto en marcha por la norma. Así, el artículo 17.5 ordena al citado Ministerio a mantener en su portal web una guía práctica informativa⁷¹ del proceso de evaluación, así como de su contenido.

2.1. Secuencia previa a la celebración del examen

A la luz de la información ofrecida por la web del Ministerio de justicia, la secuencia que conduce a la celebración del primer examen de acceso a la abogacía el 28 de junio de 2014 podría recomponerse como sigue:

- *Convocatoria de la prueba*: Orden PRE/404/2014, de 14 de marzo, por la que se convoca la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de Abogado para el año 2014⁷².

- *Presentación de solicitudes*: para participar en la prueba de acceso a la abogacía es imprescindible presentar la correspondiente solicitud, de acuerdo con el modelo previsto⁷³, debidamente cumplimentada y dirigida al Secretario de Estado de Justicia. El impreso de solicitud contiene la declaración jurada de cumplir con los requisitos establecidos para participar en el proceso de evaluación⁷⁴.

⁷⁰

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1200666550200/Tramite_C/1288776144635/Detalle.html

⁷¹

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292426951273?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DGuia_practica_evaluacion_abogados.PDF

⁷² En su apartado único establece “Se convoca la prueba de evaluación de aptitud profesional para la profesión de Abogado para el año 2014, que se regirá por lo dispuesto en la presente convocatoria que figura como anejo a esta orden”.

⁷³ Según el modelo de solicitud previsto en el Anexo I “Solicitud de admisión a la evaluación para el acceso a la profesión de Abogado” incluido en la *Orden PRE/404/2014, de 14 de marzo, por la que se convoca la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de Abogado para el año 2014*. BOE núm. 65 de 17 de marzo de 2014.

⁷⁴ Número 4 del Anejo incluido en la Orden PRE/404/2014, de 14 de marzo. “Podrán concurrir a la prueba de evaluación quienes, a la fecha de expiración del plazo de presentación de solicitudes, reúnan los siguientes requisitos:

a) Estar en posesión del título de Licenciado en Derecho, Graduado en Derecho o de otro título universitario equivalente que reúna los requisitos establecidos en el artículo 3 del Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de

El plazo para la presentación de solicitudes es de 20 días naturales, a contar desde el día siguiente al de la publicación de la convocatoria (la fecha del Boletín Oficial del Estado en el que se publica la convocatoria es 17 de marzo de 2014).

Según el artículo 18.3 del Reglamento, el Ministerio de Justicia, a través de su sede electrónica, es el encargado de garantizar la presentación telemática de las solicitudes de participación⁷⁵. Así, y de acuerdo con la Orden de la Presidencia “quienes dispongan de D.N.I. electrónico u otro

Abogado y Procurador de los Tribunales, aprobado por el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio o, en su caso, de las certificaciones sustitutorias provisionales de los mismos.

Los aspirantes con titulaciones obtenidas en el extranjero deberán estar en posesión de la credencial que acredite la homologación de su título al de Licenciado en Derecho o Graduado en Derecho expedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

b) Haber superado los cursos de formación comprensivos del conjunto de competencias necesarias para el ejercicio de la profesión de abogado, y el período de prácticas externas tuteladas, acreditados conjuntamente por el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e inscritos en el Registro Administrativo del Ministerio de Justicia establecido al efecto, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 6 a 8 del Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, aprobado por el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio.

c) Ser mayor de edad y no estar inhabilitado para el ejercicio de la profesión de abogado.

d) No estar colegiado como abogado en alguno de los Colegios de Abogados de España, ni haberlo estado durante un plazo continuado o discontinuo no inferior en su cómputo total a 1 año antes de la fecha de entrada en vigor de la Ley 34/2006, de 30 de octubre”.

Número 5 “(...) Al objeto de simplificar los trámites administrativos que deban realizar los participantes, éstos podrán autorizar expresamente a las autoridades convocantes el acceso a los sistemas de verificación de sus datos de titulación y de identidad en los términos establecidos en el Real Decreto 522/2006, de 28 de abril, por el que se suprime la aportación de fotocopias de documentos de identidad en los procedimientos administrativos de la Administración General del Estado. Los datos de carácter personal serán tratados conforme a lo previsto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. En el caso de que no se autorice expresamente el acceso a estos datos, el solicitante deberá presentar fotocopia compulsada del DNI o NIE.”

⁷⁵ “Si dispone de D.N.I. electrónico u otro certificado electrónico reconocido, podrá cumplimentar su solicitud de participación por vía telemática a través del siguiente enlace: [Evaluación de la aptitud profesional para acceso a la profesión de Abogado](#) Este enlace se abre en una nueva pantalla, o puede descargar la solicitud en formato pdf: [Modelo de solicitud \(PDF. 37 KB\)](#)”.

certificado electrónico reconocido, podrán cumplimentar por vía telemática la solicitud en la sede electrónica del Ministerio de Justicia (<https://sede.mjusticia.gob.es>), que quedará automáticamente incluida en una base de datos”. “Aquellos ciudadanos que no dispongan de D.N.I electrónico o certificado electrónico reconocido, deberán descargarse el modelo oficial de solicitud para presentarla de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en el registro general del Ministerio de Justicia, calle Bolsa, n.º 8, 28012, Madrid, pudiendo remitirse también por correo certificado o presentarse en cualquiera de las dependencias aludidas en el artículo 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre”.

- *Publicación de las listas provisionales de admitidos y excluidos*: el 29 de abril de 2014 se publica, en virtud de lo recogido en la resolución de 28 de abril de la Secretaría de Estado de Justicia, la listas provisionales de admitidos y excluidos. El 12 de mayo es el último día para la presentación de solicitud de rectificación.

- *Designación de los miembros titulares y suplentes que componen la Comisión evaluadora única de la prueba de aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de Abogado para el año 2014*: la relación de miembros titulares y suplentes se aprueba por Orden PRE/744/2014, de 5 de mayo, publicada en el BOE núm. 113, de 9 de mayo⁷⁶.

- *Publicación de la lista definitiva de aspirantes admitidos y excluidos*: en el BOE de 5 de junio de 2014 se publica la resolución de 3 de junio, de la Dirección General de Relaciones con la Administración de Justicia, con el Anexo relativo a la “relación de aspirantes excluidos a la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de Abogado para el año 2014”.

- *Publicación del lugar, la hora y la fecha para la realización del examen*: en el mismo BOE⁷⁷ en el que se publica el anexo de aspirantes excluidos al que nos referimos en el punto anterior, se informa de que los admitidos deben

⁷⁶ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-4903

⁷⁷

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427091944?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DBOE_convocando_prueba.PDF

personarse “el día 28 de junio 2014 a las 09:30 horas en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, sita en la avenida de la Complutense, s/n, de la Ciudad Universitaria de Madrid”.

- *Instrucciones para la realización del examen*: en la página web del Ministerio de Justicia se publica una Nota informativa de la Comisión de Evaluación, firmada el 16 de junio, destinada a los aspirantes admitidos a la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014⁷⁸.

- *Prueba piloto*: de acuerdo con la Disposición Adicional Primera del Real Decreto 775/2011, “con anterioridad a la celebración de la primera prueba de evaluación de la aptitud profesional los Ministerios de Justicia y Educación, en colaboración con las comunidades autónomas, el Consejo de Universidades, el Consejo General de la Abogacía de España y el Consejo General de Procuradores de España, desarrollarán pruebas pilotode carácter orientativo cuyo contenido y resultados serán libremente accesibles por medios electrónicos”. La prueba piloto se publica⁷⁹ en la web del Ministerio de justicia, así como los resultados⁸⁰ de la misma.

2.2. Secuencia tras la celebración del examen

- *Examen*: la web del Ministerio de Justicia publica la prueba de evaluación de aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014, celebrado el 28 de junio de 2014⁸¹.

78

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427091927?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DNota_informativa_instrucciones_dia_examen.PDF

79

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292426994771?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DPrueba_practica_2014.PDF

80

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292426994788?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DPrueba_practica_2014_con_respuestas.PDF

81

<http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427055270?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content->

- *Publicación de la plantilla provisional de respuestas*: el día 30 de junio de 2014 se publica la “plantilla provisional de las respuestas consideradas correctas por la Comisión Evaluadora de la prueba de aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado (...) Los interesados, en un plazo de 5 días naturales a contar desde el día siguiente de su publicación, podrán presentarse las reclamaciones que estimen pertinentes a través de la siguiente dirección de correo electrónico: acceso.abogacia@mjusticia.es, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado 11.1 de la Orden de convocatoria⁸²”.

- *Publicación de la plantilla definitiva*: la misma web del Ministerio de Justicia publica la plantilla definitiva de respuestas a la prueba del día 28 de junio de 2014⁸³. En ellas aparecen anuladas: la pregunta número 22 del bloque de 50 cuestiones relativas a las materias comunes, la pregunta anulada se sustituye por la primera pregunta del bloque de 12 preguntas de reserva; también se anula la pregunta número 2 de este mismo bloque de 12 preguntas de reserva. En la segunda parte del examen, en la opción B-1, del bloque de 25 preguntas relativas a la especialidad jurídica civil y mercantil, se anula la pregunta número 22, que se sustituye por la pregunta número 1 del bloque de 2 preguntas de reserva. Estas anulaciones y sustituciones de preguntas son el resultado del acuerdo adoptado por la Comisión el 17 de julio de 2014, en respuesta a las diversas reclamaciones presentadas en relación a determinadas preguntas del examen.

- *Publicación de Aptos y No Aptos*: de las 324 personas presentadas⁸⁴, 261 son calificadas como Apto, lo que representa un 80,56%, mientras que 63 son calificadas como No Apto, lo que supone el 19,44% restante. De

[Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DPreguntas_examen_2014_a_bogados.PDF](#)

82

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1200666550200/Tramite_C/1288776144635/Detalle.html

83

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427091978?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DPlantilla_definitiva_de_las_respuestas.PDF

⁸⁴ Datos obtenidos de la página web del Ministerio de Justicia

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1200666550200/Tramite_C/1288776144635/Detalle.html

acuerdo con el 12.2 de la Orden PRE/404/2014, de 14 de marzo “cada aspirante recibirá la calificación obtenida de forma individualizada y anónima a través de la sede electrónica del Ministerio de Justicia”.

- *Nota informativa sobre la publicación de las calificaciones*: El 24 de julio de 2014 la Comisión de Evaluación da a conocer una nota informática relativa a la publicación de las calificaciones de la evaluación realizada⁸⁵, e informa de que los que han sido calificados como Aptos tienen hasta el 12 de septiembre de 2014 para remitir a la sede de la Comisión de Evaluación la documentación acreditativa referida en el apartado 4 de la Orden de convocatoria⁸⁶. Asimismo, los aspirantes que hayan recibido la calificación de No apto tienen el plazo de tres días, a contar desde la fecha en que se publique la resolución del Presidente de la Comisión que ponga fin al proceso de evaluación en el portal web del Ministerio de Justicia, para presentar escrito ante la comisión evaluadora solicitando la revisión.

85

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427091995?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DNota_calificaciones.PDF

⁸⁶ Fotocopia compulsada del título de Licenciado en Derecho, Graduado en Derecho o de otro título universitario equivalente que reúna los requisitos establecidos en el artículo 3 del Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, aprobado por el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio o, en su caso, de las certificaciones sustitutorias provisionales de los mismos.

Los aspirantes con titulaciones obtenidas en el extranjero deberán estar en posesión de la credencial que acredite la homologación de su título al de Licenciado en Derecho o Graduado en Derecho expedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Certificado de haber superado los cursos de formación comprensivos del conjunto de competencias necesarias para el ejercicio de la profesión de abogado, y el período de 2 MINISTERIO DE JUSTICIA

prácticas externas tuteladas, acreditados conjuntamente por el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e inscritos en el Registro Administrativo del Ministerio de Justicia establecido al efecto, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 6 a 8 del Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, aprobado por el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio.

- Declaración responsable de no estar inhabilitado para el ejercicio de la profesión de abogado y de no estar colegiado como abogado en alguno de los Colegios de Abogados de España, ni haberlo estado durante un plazo continuado o discontinuo no inferior en su cómputo total a 1 año antes de la fecha de entrada en vigor de la Ley 34/2006, de 30 de octubre.

- *Resolución de la Comisión de Evaluación que pone fin al proceso de evaluación:* el 12 de septiembre de 2014 es la fecha en la que se declara finalizado el proceso de evaluación iniciado en marzo del mismo año mediante resolución del Presidente de la Comisión de Evaluación⁸⁷. A partir de esta fecha, los aspirantes que han obtenido una calificación de No apto tienen un plazo de tres días hábiles para solicitar la revisión de sus exámenes.

- *Expedición de títulos:* a partir del 19 de septiembre de 2014 se procede a la solicitud y expedición de títulos, con un plazo de 10 días hábiles para la subsanación de los defectos que impidan la emisión del mismo, en atención a la documentación que se debía presentar en función de la nota informativa de la Comisión evaluadora de 24 de julio de 2014 (el plazo finaliza el día 1 de octubre).

- *Resolución de las solicitudes de revisión de la evaluación:* la Comisión se reúne en sesión del 26 de septiembre de 2014 y del 30 del mismo mes y año⁸⁸ y decide: inadmitir algunas solicitudes (2) por extemporáneas; reafirmar la calificación de No apto de 22 solicitantes; aceptar el cambio de calificación de No apto por el de Apto en el caso de un solicitante “pues comprobado manualmente su examen se aprecia un error en el recuento global de respuestas, calificándose erróneamente como negativa una respuesta que figuraba en blanco; y resuelve positivamente la solicitud de revisión de otro candidato, al comprobar “que reunía todos los requisitos para la convocatoria a fecha de presentación de solicitudes, teniendo presente que la convocatoria es para la Comisión la Ley que rige el proceso”.

- *Publicación de la lista de aspirantes a los que le falta acreditar documentación:* con fecha 16 de octubre de 2014 se publica una lista de tres personas a las

87

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427152468?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DAnuncio_fin_del_proceso.PDF

88

http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/1292427162815?blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DNOTA_INFORMATIVA%3A_Resolucion_fin_proceso.PDF

que les falta acreditar la documentación exigida para la expedición de sus títulos⁸⁹.

⁸⁹ La Orden de convocatoria establece en su apartado 12 lo siguiente: *“Quienes, dentro del plazo que se fije al respecto, y salvo causa de fuerza mayor, no presenten la documentación o del examen de la misma se dedujera que carecen de alguno de los requisitos establecidos, no podrán obtener el título profesional de Abogado, sin perjuicio de la responsabilidad en que hubieren podido incurrir por falsedad en la solicitud inicial.”*

