

## LOS TIPOS DE EVALUACIÓN EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS. COMO CALIFICACIÓN Y COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

Types of evaluation in legal education. Its qualification and learning aspects

Recibido: 15 de febrero de 2022

Aceptado: 8 de junio de 2022

José Antonio Tardío Pato  
Profesor Titular de Derecho Administrativo  
[j.a.tardio@umh.es](mailto:j.a.tardio@umh.es)  
Universidad Miguel Hernández de Elche

### RESUMEN

El estudio gira sobre las vertientes, parámetros y otros aspectos que hay que sopesar, en el momento de la elección del tipo de examen, en las ciencias jurídicas.

### PALABRAS CLAVE

pruebas de evaluación, medios de aprendizaje, calificaciones académicas, fraude en los exámenes, justicia de las evaluaciones y calificaciones.

### ABSTRACT

The study deals with the aspects, parameters and other characteristics that must be considered, at the time of choosing the type of exam, in legal sciences.

### KEYWORDS

evaluation tests, means of learning, academic qualifications, fraud in examinations, fairness of evaluations and qualifications.

**Sumario:** 1. Las vertientes calificadoras y de medio de aprendizaje de los exámenes de las ciencias jurídicas. 1.1. La vertiente calificadora. 1.2. Su vertiente como medio de aprendizaje. 2. Los parámetros de justicia y veracidad (confiabilidad) en las pruebas de evaluación. 2.1. El parámetro de justicia. 2.2. El parámetro de veracidad y objetividad. 3. Las modalidades de evaluación más características de las ciencias jurídicas y su valoración y elección sobre la base de sus dos vertientes y parámetros indicados, así como de otros factores a tener en cuenta. 3.1. Las preguntas de exposición del contenido de epígrafes y subepígrafes de un tema. 3.2. Las preguntas cortas por ideas esenciales. 3.3. Los ejercicios de composición. 3.4. Los exámenes basados en preguntas tipo test. 3.5. Los exámenes basados en casos prácticos. 3.6. Las pruebas basadas en la realización de trabajos sobre el estado de la cuestión en la literatura científica de determinados apartados de la asignatura. 3.7. Conclusiones. 4. Bibliografía y referencias.

## **1. Las vertientes calificadoras y de medio de aprendizaje de los exámenes de las ciencias jurídicas.**

### **1.1. La vertiente calificadora.**

Es la más considerada de los exámenes académicos y consiste en su utilización para la evaluación de las habilidades y conocimientos conseguidos por el alumnado en los diferentes estudios que han cursado, con la finalidad de lograr los pertinentes certificados y títulos y la precisión del nivel alcanzado.

Actualmente, en España, en el ámbito universitario, están establecidos los siguientes niveles de calificaciones académicas, en los títulos de Grado y Máster: suspenso (de 0 a 4,9); aprobado (de 5 a 6,9); notable (de 7 a 8,9); sobresaliente (de 9 a 10); y matrícula de honor (de 9 a 10, pero con esa mención especial) <sup>1</sup>.

Debe repararse que, en el supuesto de las titulaciones oficiales, las calificaciones académicas universitarias poseen la caracterización de verdaderos actos administrativos, incluso cuando se expiden por centros de enseñanza universitaria privados, dado que producen los mismos efectos jurídicos que las calificaciones de los centros públicos del mismo tipo de enseñanzas.

Ello comporta la aplicación del régimen propio de los actos administrativos, que incluye su posible control jurisdiccional por la jurisdicción contencioso-administrativa. Y, con afán eminentemente sintético, podemos decir que dos son las posiciones básicas recogidas en la doctrina científica y en las correspondientes resoluciones judiciales: a) la que invoca la concurrencia de “discrecionalidad técnica” del profesorado universitario, en la fase de calificación; y b) la que mantiene que nos encontramos ante actos reglados con conceptos jurídicos indeterminados (acreditación de rendimiento académico mínimo para aprobar o superior al mínimo, según los niveles indicados), que conllevan, en todo caso, un “margen de apreciación” (lo que los alemanes denominan “*Beurteiligungsspielraum*”) de tal profesorado <sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Así lo recoge, hoy en día, el art. 5, puntos 4 y 6, del Real Decreto 1125/2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En el punto 6, se indica que “la mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9.0” y que “su número no podrá exceder del cinco por ciento de los alumnos matriculados en una materia en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor»”. Y lo anterior se reitera en el punto 4.4 del Anexo I del Real Decreto 22/2015, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007 y por el Real Decreto 1027/2011.

<sup>2</sup> Sobre estas y otras cuestiones del régimen jurídico de las calificaciones académicas, pueden consultarse los trabajos de J.A. TARDÍO PATO (1986, p. 209 y ss.; 1996, in totum) y de E. MOREU CARBONELL (2003, in

## 1.2. Su vertiente como medio de aprendizaje.

Esta es su dimensión menos destacada en el sentir popular, porque este está influido, en gran parte, por la tendencia actual a acumular títulos a cualquier precio (especialmente de másteres, pero no solo de estos).

Consiste en que, a través de las pruebas de evaluación, el alumnado puede comprobar, por sí mismo, cuál es realmente su grado de adquisición de habilidades y conocimientos en relación con una materia dada. Como, igualmente, puede descubrir con ellas, cuáles son sus fallos y carencias<sup>3</sup>.

Se ha resaltado que la evaluación constituye un instrumento poderoso para que el alumno aprenda a evaluar y a entender cuál es su aprendizaje individual y, de este modo, desarrollar una de las habilidades clave del “aprender a aprender”, la llamada meta-cognición<sup>4</sup>.

Así pues, actúa como un medio de retroalimentación (*feedback*) en su actividad asimilativa y como un útil mecanismo adicional de la enseñanza.

E, igualmente, en esta misma vertiente, hallamos otro aspecto muy relevante de las pruebas evaluadoras: su uso como vía de impulso de la velocidad del aprendizaje. La fecha de exámenes marca los tiempos de consolidación de los conocimientos, puesto que el ser humano, como regla general, desea lograr buenos resultados en sus calificaciones académicas<sup>5</sup> y, por ello, cuando se aproxima la fecha de los exámenes, acelera su ritmo de aprendizaje.

---

totum).

<sup>3</sup> Los especialistas en Didáctica distinguen los conceptos de *evaluación*, por un lado, y de *calificación y medición*, por otro.

A) La evaluación supone, de algún modo, medir y calificar, pero no termina en ello, sino que va más allá, alcanzando otras dimensiones (S. CASTILLO y J. CABRERIZO, 2009, ps. 24-25). Es un enjuiciamiento de determinada información sobre el proceso de la enseñanza, al inicio, durante la misma y al final de esta, así como un mecanismo para comprobar en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos (Ibidem, ps. 200-201), por lo que constituye un aspecto sustantivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un sentido formativo, que posee potencialidad para orientar los aprendizajes (E. LÓPEZ GÓMEZ, 2016, p. 197), para generar una orientación a la mejora de los mismos (Ibidem, p. 218).

Se subraya que, “desde el enfoque de la autoevaluación [...] facilita que el estudiante tome conciencia de su situación formativa estimulando los procesos de metacognición” y “el profesorado orienta y apoya el proceso de autoanálisis y reflexión singular de cada estudiante” (Ibidem, pg. 203). Aunque, en este punto, se resalta que mientras que hay alumnos que “actúan de un modo honesto, reflexivo y crítico”, hay otros que “no respetan y asumen los principios de la plena autoevaluación” y que “no asumen un proceso de autorreflexión y diagnóstico”, de modo que “terminan engañándose a sí mismos, generando un clima de aula poco empático y equilibrado” (Ibidem, ps. 203-204).

B) Por el contrario, en cuanto a la calificación, se nos recuerda que, según la RAE, supone «juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio». Y se destaca que la medición es la constatación de un modo cuantitativo de la cantidad de un elemento y busca la objetividad (Así, E. LÓPEZ GÓMEZ, 2016, p. 199).

<sup>4</sup> M. I. BORDAS y F. CABRERA, 2001, pg. 28 y ss.

<sup>5</sup> Ya resaltó dicho factor psicológico el filósofo y pedagogo COMENIUS (en su *Didáctica Magna*, cuya primera edición apareció en el año de 1630 –traducción española pág. 217-), al aludir a los exámenes, pues planteó el siguiente interrogante: “¿Cómo no esperaremos que han de procurar toda diligencia y esfuerzo los que saben que han de sufrir examen tan público, serio y severo?”

## 2. Los parámetros de justicia y veracidad (confiabilidad) en las pruebas de evaluación.

### 2.1. El parámetro de justicia.

Tal cualidad de los exámenes concurre cuando el tipo de prueba en concreto ostenta características que colaboran en la medición del rendimiento académico del mejor modo posible, de tal manera que los resultados acreditados en tal prueba se ajustan, al máximo, a la realidad del grado de obtención de conocimientos y habilidades perseguidos.

Así, analizaremos, por ejemplo, si las pruebas tipo test miden mejor o peor que los exámenes basados en la realización de casos prácticos los conocimientos y habilidades adquiridos, pero también lo haremos con las demás modalidades.

### 2.2. El parámetro de veracidad y objetividad.

Hace referencia a la propiedad de los exámenes consistente en haberse realizado estos sin trampas, ni fraudes, ni elementos perturbadores de la objetividad, en los resultados manifestados y en las calificaciones emitidas en relación con los mismos. Es lo que se ha denominado “riesgo confiabilidad”<sup>6</sup>.

Dentro de los medios fraudulentos más habituales, cabe mencionar, sin ánimo de exhaustividad, la clásica chuleta escrita en papel; el empleo a hurtadillas de apuntes, libros y demás material didáctico; la visión de los correspondientes archivos mediante el teléfono móvil o un reloj inteligente; su transmisión por terceros por teléfono a través de aplicaciones de mensajería tipo *whatsapp* o *telegram*; su transmisión por redes inalámbricas de bluetooth o Wi-Fi a auriculares inalámbricos imperceptibles al ojo humano o a gafas inteligentes; el hurto de las preguntas de examen, con carácter previo a la realización del mismo, de los despachos de los profesores o de los dispositivos electrónicos de estos, incluyendo técnicas propias de hackeo informático; y la suplantación de personalidad en la realización de tales pruebas y la falsificación de documentos de las mismas<sup>7</sup>.

Por ello, se ha enfatizado que una Universidad que se precie como alta institución científica y cultural y que desea alcanzar calificaciones de excelencia debería preocuparse por utilizar los máximos mecanismos disponibles para eludir el empleo de tales artes fraudulentas, que son cada vez más sofisticadas, desde el punto de vista tecnológico. Y que, para ello, debería incidir, especialmente, más en los medios preventivos que en los sancionadores administrativos, sin excluir estos, cargando mayormente las tintas en su

---

<sup>6</sup> Así, R. ESTEPA y otros (2020, p. 1-3). Resaltan que compromete la validez de la evaluación por falta de probidad no detectada en el cumplimiento de las normas de la misma y que una evaluación en la que no pueden controlarse las condiciones no mide lo que debería medir y el proceso mismo queda desvirtuado. Y se destacan como principales factores de ello los siguientes: a) el acceso a material no autorizado, que es el equivalente a las tradicionales chuletas; b) la colaboración con terceros, que asisten al evaluado; y c) la simulación de incidente por el alumno, para conseguir alguna ventaja, como contar con más tiempo, sortear la vigilancia o repetir el ejercicio en otro momento (Ibidem, ps. 2-3).

<sup>7</sup> Algunas de estas técnicas fraudulentas aparecen mencionadas en sentencias citadas y reseñadas en el libro de J.A. TARDÍO PATO sobre las sanciones disciplinarias de los alumnos universitarios y no universitarios (2020, en especial, p. 138 y ss.). Y cabe resaltar como supuesto más grave y preocupante el hackeo masivo, calificado como ataque cibernético a la Universidad de Granada, efectuado en enero de 2021, que ha sido denunciado al Centro Criptológico Nacional (CCN), perteneciente al CNI (Centro Nacional de Inteligencia) español. Se ha descrito como un ataque coordinado, proveniente de aproximadamente 3 millones de ordenadores de EEUU, China y Japón, cuya finalidad fue colapsar y parar durante horas la realización de los exámenes vía online del primer cuatrimestre. La noticia puede verse en “Córdoba (buenas noticias)” del 28 de enero de 2021, enlace: <https://www.cordobabn.com/articulo/andalucia/ataque-cibernetico-masivo-universidad-granada-pletos-examenes/20210128130409074978.html>

misión disuasoria que en la punitiva o represiva <sup>8</sup>. Aunque, sin olvidar que se puede llegar a incurrir en corrupción por omisión, cuando no se muestra una actuación diligente ante tales fenómenos fraudulentos, antesala de la corrupción en los procesos selectivos de acceso a la función pública o para la provisión de sus puestos de trabajo, base, a su vez, de la corrupción en otros ámbitos de la actividad administrativa (contratación administrativa, ayudas públicas, etc.) <sup>9</sup>.

Se ha destacado que, en relación con las pruebas presenciales, como parece ser que los inhibidores de frecuencia plantean muchos problemas, no solo jurídicos (pues es necesario obtener autorización de los órganos administrativos con competencia en materia de telecomunicaciones), sino también técnicos, dentro de los medios preventivos, puede ser bastante operativo el mecanismo que, por ejemplo, explica la Universidad de Murcia, en la correspondiente página de Internet, basado en la invasión con música y canciones de las frecuencias más usadas para la transmisión de voz. Así, p. ej., se introduce lo anterior en la frecuencia de bluetooth, para entorpecer transmisiones desde el exterior del contenido de los exámenes mediante auriculares diminutos ocultos en los oídos <sup>10</sup>. Como, quizá, también, pudiera incidirse sobre los otros tipos de frecuencias utilizadas.

Igualmente, existen noticias de prensa que aluden al uso por la misma Universidad citada, en las pruebas de la EBAU, de rastreadores de frecuencias en las aulas, con el fin de detectar dispositivos electrónicos <sup>11</sup>.

Como, asimismo, hay noticias de prensa que han informado del uso por Administraciones públicas, en exámenes de procesos selectivos, de dispositivos que detectan en las aulas la transmisión de voz y de datos y que, incluso, permiten oír lo que se está transmitiendo desde el exterior o registrar los datos transmitidos <sup>12</sup>.

Y, a todo ello, cabe añadir el uso de programas antiplagio del tipo al que pertenece *Turnitin*, que cruzan miles de datos y suministran un informe de coincidencias de textos y de porcentajes de tales coincidencias. Si bien, se destaca que los informes de similitud son simplemente una ayuda al evaluador, para que este sea quien finalmente enjuicie si un trabajo fue plagiado, mediante un examen minucioso de las conclusiones de tal informe <sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> Así, en el trabajo de J.A. TARDÍO PATO sobre los exámenes telemáticos (2021, p. 163).

<sup>9</sup> También ha incidido sobre este aspecto J.A. TARDÍO PATO en su reciente artículo sobre la protección del denunciante para garantía del cumplimiento de la legalidad y para evitar la corrupción (2022).

<sup>10</sup> Puede consultarse en el enlace de ROM-TV/YOUTUBE <https://www.youtube.com/watch?v=kbyLB3XpFng>

<sup>11</sup> Diario La Verdad (de Murcia) del día 23 de enero de 2020. Puede consultarse en el enlace <https://www.laverdad.es/murcia/alumnos-presenten-selectividad-20200122135952-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>

<sup>12</sup> Puede consultarse en “Nota de prensa” del “Gobierno de Navarra” de 27/4/2018 y en el enlace <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/E783F9FD-A42E-4BBB-AFFC-27B4A4AF98EC/414149/descubiertoopositorcopiandonavarrahaciendapoliciaf.pdf>

<sup>13</sup> Y se explica que se puede dar el caso de que los trabajos de dos estudiantes puedan arrojar un mismo porcentaje de coincidencias textuales, cuando uno de ellos simplemente ha copiado y pegado, porque desconoce el tema que se está trabajando, mientras que el otro ha tenido una base firme de los conocimientos sobre el trabajo, sabiendo lo suficiente para recopilar información de distintas fuentes.

Un resumen divulgativo de la herramienta *Turnitin*, que incorpora un vídeo explicativo, es el que publicó el Diario “El Independiente” el 14/09/18: <https://www.elindependiente.com/politica/2018/09/14/que-es-y-como-funciona-turnitin-el-programa-antiplagio-que-se-uso-en-la-tesis-de-sanchez/#:~:text=%C2%BFC%C3%B3mo%20funciona%3F,de%20la%20base%20de%20datos>.

En España,afortunadamente, un gran número de Universidades públicas y privadas (incluida la Universidad Miguel Hernández), alentadas por la Confederación de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), ponen a disposición de su profesorado tal herramienta. Sobre ello, puede verse la noticia del Diario “El Economista” de

### **3. Las modalidades de evaluación más características de las ciencias jurídicas y su valoración y elección sobre la base de sus dos vertientes y parámetros indicados, así como de otros factores a tener en cuenta.**

Se trata de examinar los distintos tipos de pruebas de evaluación<sup>14</sup> de las materias de las ciencias jurídicas, analizando cómo incide, en el tipo de prueba en cuestión, el factor justicia y el factor veracidad o confiabilidad, pero también otras circunstancias, como son el tiempo que exige al profesor la preparación de tal tipo de prueba, el tiempo que requiere su realización y el tiempo que se necesita para la corrección de la misma.

#### **3.1. Las preguntas de exposición del contenido de epígrafes y sub-epígrafes de un tema.**

Desde el punto de vista del aprendizaje, tal tipo de preguntas, centradas en los epígrafes o sub-epígrafes del contenido facilitado en los libros de texto o en el material didáctico suministrado por el profesor, sirven para interiorizar cuáles son las principales cuestiones y sub-cuestiones que se plantean en relación con dicho tema y, en el caso específico de las ciencias jurídicas, pueden estar orientadas, en la mayor medida posible, a las cuestiones que se plantean en la realidad cotidiana y con las que se va a enfrentar el alumno, cuando se convierta en profesional.

Desde el prisma de la calificación, permiten gran graduación de la misma en cada pregunta, según la contestación sea más o menos completa y, en ese sentido, dan al alumno mayor posibilidad de demostrar su conocimiento, más o menos amplio, de las cuestiones abordadas en el correspondiente epígrafe o sub-epígrafe, según se recojan por el alumno más o menos cuestiones de las planteadas y con mayor o menor grado de fidelidad.

Desde el parámetro de la justicia, pues, son un tipo de prueba óptima, porque gradúan bastante bien la manifestación de los conocimientos de los alumnos e incluso habilidades intelectuales y profesionales como la capacidad de exposición, facilitando el aprobado incluso a los alumnos que acrediten el rendimiento académico mínimo para aprobar, aunque no tengan un nivel alto o medio-alto.

Pero, desde el parámetro de la veracidad, es el tipo de examen que mejor se presta al uso de mecanismos fraudulentos atrás indicados, incluidos los menos sofisticados.

En cuanto a su preparación por el profesor, quizá sea el tipo de prueba que menos tiempo exige en cuanto a su preparación, si es de epígrafes, y un poco más, si es de sub-epígrafes. Y, como es sabido, mucho menos tiempo si es presencial que si es telemática.

Por lo que se refiere al tiempo de corrección, no es exagerado, si es presencial, pero puede llevar bastante tiempo, si es telemático. Y también depende del número de preguntas que se incluyan en el examen.

---

1/12/2020: <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/10918563/12/20/Las-universidades-espanolas-hacende-Turnitin-un-aliado-esencial-en-plena-era-pandemica.html>

Como también ha destacado la disponibilidad de esta herramienta para las Universidades españolas el Informe del Gabinete del Ministro de Universidades de España, redactado por M. GONZÁLEZ, E. MARCO y T. MEDINA (2020, p. 19).

<sup>14</sup> Un amplio elenco de tipos de exámenes universitarios, en general, no necesariamente utilizados en las ciencias jurídicas, puede encontrarse, aunque sin explicación de sus características, en el Informe emitido para la CRUE sobre el impacto de la evaluación *on line* (R. MARTÍNEZ MARTÍNEZ y otros, 2020, p. 1).

Y, en lo atinente al tiempo de ejecución del examen, varía, asimismo, según el número de preguntas, pero pueden realizarse en los tiempos estandarizados previstos usualmente por las Universidades.

Ahora bien, si el examen se realiza, en modo oral, su materialización exige mucho más tiempo, globalmente considerado; como también requiere más tiempo la selección de las preguntas, porque lo lógico es que se cambien de un alumno a otro. Lo que puede disminuir es el tiempo de corrección.

### 3.2. Las preguntas cortas por ideas esenciales.

Sirven para obligar a buscar cuáles son las nociones medulares de la materia de estudio. Y con ellas se pueden combinar las *preguntas cortas de interrelación de conocimientos*, que fomentan la indagación de tal interconexión.

Desde la perspectiva del aprendizaje, es quizá la mejor modalidad de examen, porque la primera fase de aquel es la comprensión de la esencia de lo que se quiere aprender, antes de interiorizarlo y retenerlo. Como también es vital para el aprendizaje el hallazgo del vínculo existente entre los distintos conceptos y la posible interacción de los mismos. Téngase en cuenta, que, cuando es necesario aplicar los conocimientos jurídicos a los problemas de tal naturaleza planteados en la vida real, se presentan cuestiones pertenecientes a muy diversos temas de los programas, que es necesario interconectar y resolver de forma conjunta, teniendo en cuenta la interacción entre las mismas y entre los distintos conceptos jurídicos.

Pero, desde el punto de vista de la calificación, admite dicha modalidad menos graduación, de modo que, en muchos casos, da lugar a aprobado o suspenso en la pregunta, sin términos intermedios, según se haya captado o no tal idea esencial y favorece a los mejores estudiantes, pero hace más difícil el aprobado al estudiante de nivel medio-bajo. Por lo tanto, puede conllevar un aumento del nivel mínimo exigible para lograr el aprobado.

Si bien, desde el prisma de la justicia del examen, dicho tipo de prueba realmente la garantiza, porque el resultado de la evaluación demuestra si realmente se han comprendido las diversas cuestiones y conceptos más nucleares de la materia en estudio y la interconexión entre ellos, que es lo característico de un buen aprendizaje y de una enseñanza de calidad.

Desde el parámetro de la veracidad del resultado del examen, es una de las modalidades que menos facilita el empleo de las artes fraudulentas, porque para contestar bien las preguntas es necesario haber estudiado bien personalmente. No se pueden copiar las respuestas en el momento, ni transmitir las por mensajes, si el transmitente no es, a su vez, un buen estudiante. Por ello, la Universidad debe evitar, sobre todo, la suplantación de la personalidad, el hurto previo de las preguntas de los despachos o de los dispositivos de los profesores o la falsificación de los documentos de las calificaciones; pero también eventuales transmisiones de mensajes sonoros o de imagen llevados a cabo por alumnos aventajados que cobren por ello.

He conocido alumnos de altas calificaciones que me han comentado que han tenido ofertas para suplantar a otros en exámenes telemáticos o para transmitirles en directo las respuestas a las preguntas mediante mensajes sonoros o gráficos y se han negado, por convicciones personales, a pesar de poder necesitar el dinero que se les ofrecía. Por lo tanto, incluso en dicho tipo de pruebas, las Universidades deben establecer las medidas impeditivas de fraude necesarias.

En cuanto a su preparación por el profesor, este tipo de exámenes exige mucho más tiempo que el de preguntas coincidentes con epígrafes o sub-epígrafes, porque, además, al

ser preguntas cortas, lo normal es que el examen incluya más número de ellas que en el otro tipo de examen citado.

Sin embargo, el tiempo de corrección es claramente menor que el requerido en el caso de preguntas coincidentes con epígrafes o sub-epígrafes.

Y, por lo que se refiere al tiempo de ejecución del examen, también suele ser menor que en el supuesto de preguntas concordantes con epígrafes o sub-epígrafes. Otra cosa es que, al ser preguntas cortas, se aumente el número total de ellas en el examen, como ya hemos apuntado.

### **3.3. Los ejercicios de composición.**

En ellos se plantean no meras preguntas cortas de interrelación, como las indicadas atrás, sino un tema de cierta duración, a desarrollar, que no coincide exactamente con ningún epígrafe o sub-epígrafe concreto de los temas del programa, pero que está relacionado con varios de tales epígrafes y de tales temas. Con ellos se evalúa el conocimiento de varios temas y cuestiones a la vez y si se han captado por el alumno las ideas esenciales de los mismos y la interrelación existente entre ellos. Como también se pueden evaluar las capacidades de argumentación y redacción.

Desde el prisma del aprendizaje, parece un tipo de examen óptimo, por razones semejantes al de las pruebas basadas en preguntas cortas de ideas esenciales y de interrelación. Se fomenta la búsqueda de la esencia de lo que quiere aprender, antes de interiorizarlo y retenerlo y el hallazgo de la interconexión entre los distintos conceptos y la eventual interacción de los mismos. Lo cual, como hemos ya resaltado, atrás, es crucial en el momento de aplicar los conocimientos jurídicos a los problemas de tal naturaleza planteados en la vida real.

Desde el punto de vista de la calificación, admite una graduación mayor que en el caso de las preguntas cortas por esencias y de interrelación, pues, al conllevar un contenido más amplio, permite la comprobación de los conocimientos del alumno examinado en diversas partes del programa y un juicio global sobre su grado de conocimiento de todas las partes afectadas. Pero, desde luego, le suele ser más difícil al alumno medio-bajo aprobar este tipo de exámenes que el basado en la exposición de epígrafes y sub-epígrafes de los temas.

Desde el parámetro de la justicia, tiene como ventaja su carácter pluricomprendivo de demostración de conocimientos (de varios temas) y habilidades intelectuales (capacidad de comprensión, capacidad de argumentación y capacidad de redacción), por lo cual suele ser el que mejor radiografía aporta de lo aprendido por un alumno y del nivel adquirido por el mismo. Pero también facilita mayor subjetividad del evaluador en el momento de su corrección y mayor margen de apreciación de este; por lo que puede plantear mayores problemas en cuanto al control de la calificación emitida por el profesor que cuando se evalúan preguntas concretas coincidentes con epígrafes o sub-epígrafes o preguntas cortas basadas en esencias e interrelaciones.

Desde el parámetro de la veracidad, este tipo de examen plantea menos posibilidades de fraude por el alumno que otros. Como en el caso de las preguntas cortas de esencias e interrelaciones, no se pueden copiar las respuestas en el momento por el examinado, ni ser transmitidas por mensajes. Y resulta también muy difícil tal transmisión, en tiempo real, incluso si el transmitente es un buen estudiante, pues es difícil redactar bien la respuesta a una prueba de tal tipo y transmitirla al unísono. Pero, en tal caso, como en el de las preguntas cortas de esencias e interrelaciones, la Universidad debe evitar, especialmente, la suplantación de la personalidad, el hurto previo de las preguntas de los despachos o de los

dispositivos de los profesores o la falsificación de los documentos de las calificaciones, como, igualmente, eventuales transmisiones de mensajes sonoros o de imagen llevados a cabo por alumnos de alto nivel que cobren por ello.

En cuanto a su preparación por el profesor, la selección del tema a desarrollar exige más tiempo que el de preguntas concordantes con epígrafes o sub-epígrafes, pero quizá menos que el planteamiento de preguntas cortas de esencias e interrelaciones.

El tiempo de corrección sí que puede ser mayor que en los exámenes de preguntas concordantes con epígrafes o sub-epígrafes y de preguntas cortas de esencias e interrelaciones.

Y, en lo concerniente al tiempo de ejecución del examen, exige un tiempo equivalente o incluso superior al de preguntas cortas de esencias e interrelaciones e incluso al de preguntas concordantes con epígrafes o sub-epígrafes.

### **3.4. Los exámenes basados en preguntas tipo test.**

Como es sabido, consisten en preguntas muy cortas de las que se ofrecen por el examinador respuestas alternativas de las cuales solo una suele ser la correcta y las demás falsas.

Desde el punto de vista del aprendizaje, fomenta, a mi juicio, un estudio excesivamente memorístico y casuístico, que no siempre es necesario en el ámbito de las ciencias jurídicas. Así, en muchos de estos exámenes, se preguntan fechas exactas, cifras exactas o datos ultraprecisos, que, en las ciencias jurídicas, no siempre son tan necesarios. Pues, en el momento de aplicación de los conocimientos a problemas de la vida real, si se tiene una idea de lo esencial y aproximada, ese dato tan concreto se puede repasar e incluso actualizar (por ej., una cuantía, porque puede haber cambiado, desde que se estudió).

Lo que es difícil improvisar, si no se ha aprendido en su momento, son las ideas y conceptos esenciales de lo que está en juego en cada caso de la vida real y la interconexión e interacción de tales ideas y conceptos con otros igualmente incidentes en tal caso. Y esto no es lo que suele incentivarse en los exámenes de preguntas tipo test.

Como, por otra parte, en la realidad jurídica cotidiana, cuando el profesional va a enfocar un caso específico, no se suele encontrar con nadie que le ofrezca las alternativas de elección, en modo tipo test, sino que tiene que encontrarlas él en ese momento, muchas veces, sin pista alguna.

Desde el prisma de la calificación, es el tipo de prueba más fácil de calificar de todas, de tal manera que se puede hacerlo, de modo automático, con aplicaciones informáticas al uso existentes para ello. Y lo mismo en exámenes telemáticos que en exámenes presenciales realizados con ordenador, tablet o teléfono móvil, en los que se marca la respuesta correcta en el aula, ante el profesor.

Desde el parámetro de la justicia, por un lado, la graduación en tales exámenes es muy fácil, pues los puntos se asignan matemáticamente en función de las respuestas acertadas o falladas, sin que quepan medias tintas. Pero, por otro, tal justicia se desvanece, si las calificaciones provienen de acertar datos que no sean esenciales, sino, como hemos dicho, en muchos casos de carácter accesorio. Y, por otro, concurre cierto porcentaje aleatorio, que hace que acierten las respuestas alumnos que no han estudiado demasiado y un porcentaje de despiste, que hace que alumnos muy estudiosos duden si la respuesta es correcta, porque el grado de conocimiento que han adquirido, en la materia, los lleva a varias soluciones posibles o no tan precisas como las planteadas.

Desde el parámetro de la veracidad, es cierto que, en principio, se prestan a menos posibilidades fraudulentas que las preguntas de contenidos de epígrafes o sub-epígrafes. Pero, pueden verse en Internet vídeos que explican, en el caso de exámenes telemáticos de tal tipo, cómo pueden descubrirse las respuestas exactas, entrando en la parte de los metadatos. Y, de nuevo, la Universidad debe establecer previsiones para impedir la suplantación de la personalidad, el hurto previo de las preguntas y respuestas de los despachos o de los dispositivos de los profesores o la falsificación de los documentos de las calificaciones, como, las transmisiones de mensajes sonoros o de imagen llevados a cabo por alumnos muy cualificados que se presten a ello.

Por lo que a la preparación del examen por el profesor respecta, exige, desde luego, más tiempo que en el caso las preguntas de contenidos de epígrafes o sub-epígrafes y quizá que en el de los ejercicios de composición, pero tiempo similar al de las preguntas de esencias y de interrelación o de formulación de casos prácticos.

Sin embargo, el tiempo de corrección es aquí el menor de todos, al admitir incluso la corrección automatizada, cuando se ejecutan con archivos informáticos.

Y, en cuanto al tiempo de ejecución del examen, es también de los que menos tiempo exigen.

Quizá, por estas últimas razones, es una modalidad muy utilizada, que se ha impuesto en las últimas décadas, incluso para exámenes de procesos selectivos de las Administraciones públicas o del Poder Judicial.

### **3.5. Los exámenes basados en casos prácticos.**

Consisten normalmente en el planteamiento por el profesor de supuestos litigiosos de la vida real (muchos son extraídos de sentencias judiciales) o inventados, para que el alumno los resuelva poniendo en práctica los conocimientos adquiridos tras el estudio de los diversos temas del programa y, tras el eventual entrenamiento en la realización de casos prácticos en clases específicas dedicadas a ellos, con aportación por el profesor, al final, de las respuestas oficiales recogidas en sentencias concretas o aportadas por el profesor.

Desde el punto de vista del aprendizaje, poseen un gran valor, porque fomentan el estudio que busca la comprensión de las ideas y los conceptos esenciales de cada tema y la interconexión entre ellos, así como la visión aplicativa de los mismos.

El único problema es que, como regla general, abarcan un espectro temático menos amplio que el planteamiento de un conjunto diversificado de preguntas directas sobre ideas y conceptos esenciales de cada tema y de interrelación entre ellos. Ocurre de modo semejante a la docencia basada en casos prácticos: que tiene las virtudes señaladas, pero deja sin cubrir partes importantes del programa que se pueden quedar sin ver, a pesar de ser necesarias para el futuro profesional. Pues, por fuerza, el contenido que se transmite en un caso práctico no es tan completo como el que se transmite en las exposiciones teóricas orales o escritas.

Por eso, desde mi punto de vista, como modalidad de docencia es ideal como complementaria a otras, pero que nunca debería sustituir totalmente a la docencia teórica oral o escrita <sup>15</sup>. Y lo mismo ocurre con los exámenes basados en casos prácticos, que, siendo

---

<sup>15</sup> Debe subrayarse aquí el carácter indispensable de las, por algunos criticadas, clases magistrales, basadas fundamentalmente en las exposiciones de la teoría, dado que, aunque puedan y deban complementarse con mecanismos docentes más prácticos, en la citada teoría se resumen y sintetizan ingentes conclusiones de los casos prácticos y se permite abarcar, en menos tiempo, muchísimas más cuestiones que las que se van manifestando en el número limitado de casos prácticos con los que da tiempo a trabajar. Lo resaltó, en su día, el Catedrático de Derecho Administrativo, pero también Magistrado del tribunal Supremo, en la Sala de lo Contencioso-

muy útiles, no son tan completos como los basados en epígrafes y sub-epígrafes de diversos temas del programa o en preguntas sobre ideas y conceptos esenciales de cada tema y de interrelación entre ellos.

Desde el prisma de la calificación, admite la correspondiente graduación, según la resolución del caso por el examinado sea más o menos completa. Pero, en muchos casos, resultan tales exámenes difíciles de contestar por el alumno medio, por los alumnos del nivel medio-alto e incluso de nivel alto, que, aunque tienen un buen nivel de conocimientos teóricos, no poseen todavía la capacidad de diagnóstico que requiere la resolución de los casos; que, por cierto, es una habilidad que se cultiva y, por tanto, puede adquirirse, en etapas posteriores (por ejemplo, al finalizar el Grado en Derecho, en el Máster en Abogacía o en cursos de práctica profesional de los Colegios de Abogados).

Desde el parámetro de la justicia de la evaluación y de su calificación, es un tanto problemático. Pues, como hemos apuntado, por un lado, el resultado de tal evaluación es acreditativo de la mayor o menor comprensión de las ideas y los conceptos esenciales de cada tema y de la interconexión entre ellos, así como de la visión aplicativa de los mismos. Y, por otro lado, puede resultar más difícil que otro tipo de pruebas, incluso para alumnos que alcanzan un alto nivel en ese otro tipo de exámenes, por requerir otras habilidades adicionales a la citada comprensión de ideas y conceptos esenciales. Por ello, esta modalidad puede llegar a resultar más injusta que las otras.

Desde el parámetro de la veracidad, es un tipo de examen que dificulta el uso de medio fraudulentos. Pero, una vez más, la Universidad debe establecer, incluso en estos casos, previsiones para excluir la suplantación de la personalidad, el hurto de las preguntas y respuestas de los despachos o de los dispositivos de los profesores, con anterioridad al día del examen, o la falsificación de los documentos de las calificaciones, como, las transmisiones de mensajes sonoros o de imagen realizado por expertos o alumnos con alto nivel de rendimiento que no tengan escrúpulos para ello.

En cuanto a su preparación por el profesor, requiere un tiempo estimable buscar buenos casos prácticos que reúnan las características necesarias para cumplir con las cualidades atrás indicadas.

Por lo que se refiere al tiempo de corrección, no tiene por qué llevar más tiempo que los otros tipos de pruebas descritos, especialmente si el profesor ya ha preparado de antemano la respuesta oficial.

Y, en lo atinente al tiempo de ejecución del examen, puede variar según la complejidad del caso, pero normalmente puede efectuarse dentro de los tiempos estandarizados establecidos ordinariamente en las Universidades.

### **3.6. Las pruebas basadas en la realización de trabajos sobre el estado de la cuestión en la literatura científica de determinados apartados de la asignatura.**

Esto es lo que, en el lenguaje coloquial, se ha llegado a denominar “trabajitos”, por solicitarse por aquellos alumnos que quieren aprobar, del modo más rápido y con menos esfuerzo, la correspondiente asignatura.

Desde el punto de vista del aprendizaje, cubren el aspecto de adentrarse en la investigación de las diversas materias de una asignatura, con búsqueda por el alumno de los

---

Administrativo, F. GONZÁLEZ NAVARRO (1993, pág. 605), cuando dijo que es difícil convencer al estudiante de que es con la teoría como únicamente podrá hacerse frente a la variedad ingente de casos con que a lo largo de su vida profesional va a tener que enfrentarse.

mejores contenidos de esa materia y el mejor modo de asimilarlos por uno mismo y explicárselos a los demás.

Además, este tipo de exámenes admite la variante de explicación oral resumida del trabajo por parte del examinado, ante el profesor y el resto del alumnado, que puede ser grabada (especialmente en el caso de las pruebas telemáticas); lo que favorece el entrenamiento en la exposición oral en público de los contenidos de cada asignatura.

Ahora bien, tienen como principal problema que solo permiten centrarse en las cuestiones específicas sobre las que versa el trabajo y quedan sin desarrollarse muchas otras cuestiones necesarias para el nivel de conocimiento mínimo del alumno, por lo que dejan de abarcarse las demás partes del programa de la asignatura, que, de ese modo, quedan sin evaluarse.

Y, por otro lado, para los tipos de habilidades que con tales trabajos se cultivan, se encuentran previstos, al final de los respectivos estudios, los “Trabajos de Fin de Grado” (TFGs) y los “Trabajos de Fin de Máster” (TFMs), como pruebas específicas para el desarrollo de tales destrezas y como asignaturas independientes de las más básicas.

Desde el prisma de la calificación, admiten bastante graduación, atendiendo a factores como la mayor o menor compleción del trabajo, por abarcar mayor o menor número de las cuestiones planteadas en relación con su temática propia; calidad de la información que se recoge y de los trabajos científicos y autores cuyo contenido se incorpora; calidad de la redacción y de la exposición realizada; plasmación con claridad de las ideas y conceptos esenciales del tema desarrollado; y exposición de tales ideas y conceptos medulares y de las demás cuestiones analizadas, con términos y frases propias (lo más técnicos posible) y no calcadas de los autores invocados.

Desde el parámetro de la justicia, consideramos que no es un tipo de evaluación demasiado justo, por el problema resaltado de que, por muy amplio que pretenda ser el objeto del trabajo, va a dejar sin tratar cuestiones necesarias para el nivel de conocimiento mínimo del alumno, pertenecientes a las demás partes del programa de la asignatura, que no son objeto de tal trabajo y por ello, de ese modo, quedan sin evaluarse.

Desde el parámetro de la veracidad, es una de las modalidades de prueba evaluadora que admite más posibilidades fraudulentas. El fraude más usual es que sea elaborado por persona distinta al alumno que se examina; lo cual suele ser muy difícil de constatar. Pero, también, que el mismo se construya por el propio examinado, con copiado y pegado de textos ya existentes en papel o en archivos electrónicos, especialmente los que se descargan gratuitamente en Internet, con más o menos modificación de algunos términos, para disimular el copiado. Y ello, sin ninguna asimilación de las ideas y conceptos esenciales del tema desarrollado. Frente a lo cual, ya hemos indicado, arriba, que existen herramientas útiles como *Turnitin* que facilitan la evaluación del profesor para identificar tales fraudes.

En cuanto a su preparación por el profesor, apenas lleva tiempo, pues lo normal es que quien utiliza esta fórmula ya cuente con un listado de temas objeto de este tipo de ejercicios, del mismo modo que la Universidad le pide que publique un listado de asuntos que sirvan de guía a los estudiantes para la elección de su TFG o TFM.

Pero, el tiempo de corrección, para que la evaluación sea lo más justa y veraz posible, es muy abultado, lo que, para un gran número de alumnos, hace la tarea demasiado gravosa para el profesorado.

Y el tiempo de ejecución del examen, para la confección de trabajos de calidad, sin mero copiado y pegado de textos y con un buen análisis de ideas y conceptos, también es

demasiado abultado. Es mayor, si cabe, que el del estudio de un temario estandarizado de cualquier asignatura, por un alumno de nivel medio y el del correspondiente examen basado en las cinco modalidades que acabamos de analizar en los puntos anteriores; aunque sin abarcar tantas cuestiones como las que se incluyen en tales temarios y que con dichos trabajos se dejan de estudiar.

### 3.7. Conclusiones.

Así pues, comparando todas las modalidades de examen analizadas y sopesando la incidencia de las distintas vertientes y factores indicados, consideramos, con carácter general, que, para los estudios de Grado, los tipos de exámenes más ponderados, desde todas esas perspectivas, siguen siendo el de los exámenes basados en preguntas coincidentes con los epígrafes o sub-epígrafes de los distintos temas del temario (que obligan a estudiar todo el temario completo) o el de preguntas cortas basadas en ideas y conceptos nucleares de los diversos temas y planteados incluso de modo interrelacional. Todo ello, claro está, si la Universidad se preocupa de garantizar al profesor el uso de los mecanismos existentes para evitar los fraudes y, con ello, la veracidad y confiabilidad de las evaluaciones y sus consiguientes calificaciones académicas.

Pues los casos prácticos y los ejercicios de composición, aunque poseen importantísimas cualidades atrás descritas, exigen un nivel demasiado alto del alumnado, que, en pureza, puede determinar el suspenso de alumnos de nivel medio o incluso de nivel medio-alto. Y abarcan, generalmente, menos materia que las dos modalidades que acabamos de destacar.

Por consiguiente, relegamos al último lugar los exámenes basados en preguntas tipo test y las pruebas consistentes en la mera realización de trabajos sobre determinados apartados del temario, por las razones que hemos explicado, al analizar tales fórmulas.

### 4. Bibliografía y referencias.

- BORDAS, M.I. y CABRERA, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. Revista Española de Pedagogía nº 218, ps. 25-48.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2009) Evaluación de aprendizajes y competencias. Ed. Pearson.
- COMENIUS, I.A. (1630) “Didáctica Magna”, traducción española publicada en ebook por Epublibre (Editor digital Moro), con Prólogo de Gabriel de la Mora.
- DIARIO “CÓRDOBA (BUENAS NOTICIAS)” (2021). Día 28 de enero de 2021, enlace: <https://www.cordobabn.com/articulo/andalucia/ataque-cibernetico-masivo-universidad-granada-pletos-examenes/20210128130409074978.html>
- DIARIO “EL ECONOMISTA” (2020) Día 1/12/2020: <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/10918563/12/20/Las-universidades-espanolas-hacen-de-Turnitin-un-aliado-esencial-en-plena-era-pandemica.html>
- DIARIO “EL INDEPENDIENTE” (2018) Día 14/09/18: <https://www.elindependiente.com/politica/2018/09/14/que-es-y-como-funciona-turnitin-el-programa-antiplagio-que-se-uso-en-la-tesis-de-sanchez/#:~:text=%C2%BFC%C3%B3mo%20funciona%3F,de%20la%20base%20de%20datos.>

- DIARIO “LA VERDAD (DE MURCIA)” (2020) Día 23 de enero de 2020. Puede consultarse en el enlace <https://www.laverdad.es/murcia/alumnos-presenten-selectividad-20200122135952-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- ESTEPA, R.; VOZMEDIANO, J. M; y ESTEPA, A. (2020) “Reflexiones sobre la Gestión de Riesgos en la Evaluación Telemática dentro del contexto de la E.T.S.I de la Universidad de Sevilla”. Departamento de Ingeniería Telemática. E.T.S. Ingeniería. Universidad de Sevilla. Fechado el 30/4/2020.
- GOBIERNO DE NAVARRA (2018) “Nota de prensa” del 27/4/2018 y en el enlace <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/E783F9FD-A42E-4BBB-AFFC-27B4A4AF98EC/414149/descubiertoopositorcopiandonavarrahaciendapoliciaf.pdf>
- GONZÁLEZ NAVARRO, F. (1993) "Derecho Administrativo español", Tomo I, 2ª edición. EUNSA. Pamplona.
- GONZÁLEZ, M.; MARCO, E.; y MEDINA, T. (2020) Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del Covid-19. Ministerio de Universidades. Gabinete del Ministro, 8/4/2020.
- LÓPEZ GÓMEZ, E. (2016) “La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, Capítulo VII del libro “Didáctica general y formación del profesorado”. Ernesto López Gómez (coord.), María Luz Cacheiro, Celia Camilli y Juan Luis Fuentes. UNIR Editorial.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, R.; ARENAS RAMIRO, M.; y GUMBAU MEZQUITA, J.P. (2020) “Informe sobre el impacto normativo de los procedimientos de evaluación online: protección de datos y garantía de los derechos de las y los estudiantes”. CRUE, Universidades españolas, Secretarías Generales.
- MOREU CARBONELL, E. (2003) “El examen en el nuevo sistema educativo español: régimen jurídico de los exámenes académicos”. Ed. Comares.
- ROM-TV/YOUTUBE (2017) <https://www.youtube.com/watch?v=kbyLB3XpFng>
- TARDÍO PATO, J.A. (1986) "El control jurisdiccional de los concursos de méritos, las oposiciones y los exámenes académicos". Editorial Civitas SA.
- TARDÍO PATO, J.A. (1996) “La función calificadora de los alumnos universitarios y su control jurisdiccional”. Revista de Administración Pública núm. 139, ps. 373-417.
- TARDÍO PATO, J.A. (2020) "Las sanciones disciplinarias a los alumnos universitarios y no universitarios, en centros públicos y privados". Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- TARDÍO PATO, J.A. (2021) "Los exámenes telemáticos: aprendizaje y calificación. problemas técnicos y jurídicos". Revista Tecnología, Ciencia y Educación nº 20, ps. 155-176.
- TARDÍO PATO, J.A. (2022) “La protección del denunciante para garantía del cumplimiento de la legalidad y evitar la corrupción”. Revista Española de Derecho Administrativo nº 217, ps. 11-60.