

## Muerte o supervivencia del examen

No es necesario, en realidad, proponer el tema de los exámenes a nuestros profesores, porque ellos mismos lo vienen considerando reiteradamente, y no sólo en revistas técnicas, sino también en la prensa diaria. Lo cual prueba que la cuestión remueve e interesa al gran público, sobre todo, con su carácter de "juicio final" de siete años de vida escolar, provocó un aluvión de críticas e iniciativas de reforma. La circunstancia que más gravemente afectaba a este Examen—y no solamente a él, sino también a los que se celebran en las Facultades, especialmente de Madrid y Barcelona—es el enorme número de examinandos. Se ha dicho, y bien puede ello aplicarse aquí, que todo cambio cuantitativo, en gran escala, determina también un cambio de cualidad. Realmente, es algo muy distinto examinar a

una clase de cincuenta alumnos en una Facultad de provincias, con todos los cuales se tuvo a través del curso algún contacto, que enfrentarse con una masa de mil individuos, de los cuales únicamente se conocen los escuetos datos que recoge la papelita de examen. Ante este hecho es necesario arbitrar nuevos métodos.

Hemos rogado, para abrir marcha, sendos artículos sobre esta materia a dos de nuestros colaboradores: don Constantino Láscaris, profesor adjunto de Historia de la Filosofía en la Facultad de F. y L., de Madrid, y don José Fernández-Huerta, profesor adjunto de Didáctica en la misma Facultad. El primero hace un planteamiento general. El segundo se sitúa en el punto de vista propio de su especialidad.

## S u d e f e n s a

### CRÍTICAS

Que los estudiantes hablasen mal de los exámenes no tenía nada de extraordinario y en general ni las mismas familias solían hacer caso de estas críticas. Sin embargo, hace ya unos años que las voces de muchos padres de familia claman contra los exámenes; y durante los últimos meses han sido prestigiosos científicos, intelectuales y profesores los que han dictaminado en forma negativa contra los mismos. Lo acuñante de esta intensificación de las críticas es que han terminado por dirigirse contra el hecho mismo de que haya exámenes, prescindiendo de que se pudieran hacer bien o mal.

Si esta posición crítica estuviera totalmente fundamentada, entonces la vida docente española quedaría condenada en bloque, ya que toda ella presupone la existencia de exámenes. Pero es más, la española... y la de casi todos los países, pues con los exámenes no sucede como con los toros, que España tenga la exclusiva y figuren en las gulas de turismo. Una excepción debe hacerse con el tipo de exámenes que forman las "oposiciones", en las que España tiene hoy la exclusiva, acompañada, hasta hace pocos años, por China.

Países con verdadero prestigio docente, como Francia, Estados Unidos, Japón, Italia, "sufren" exámenes en igual cantidad que España. No hablemos de Inglaterra, donde incluso se da compensación de calificaciones, o de Finlandia, con sus calificaciones numeradas, o de Grecia, con su perfecto sistema de tribunales. Es más, exceptuando lo referente a "oposiciones", España no ha hecho sino copiar algunos de los sistemas de examen elementales, o emplear el espontáneo de preguntar; lo curioso es que, mientras, por esos países, los técnicos se dedican a medir y sopesar los distintos tipos de exámenes, calibrar su valor y soslayar los inconvenientes, en España, en general, se examina "por las buenas" y luego se niega todo valor a los exámenes.

### TIPOS DE CRÍTICAS

Si nos fijamos más por menudo en estas críticas, vemos que son de tres tipos: 1.º, contra el hecho mismo de los exámenes; 2.º, contra un determinado tipo de exámenes; y 3.º, contra la forma de hacerse los exámenes. Esta distinción no es simplemente "de razón". En la Sección de "Revista de Revistas", puede el lector encontrar abundantes ejemplos, claramente diferenciados, aunque bien es cierto, sin embargo, que al-

gunas veces se entrecruzan las perspectivas. Del primer tipo de críticas podría señalarse como extrema la de don Gregorio Marañón, que provocó aún recientemente abundantes comentarios. Le las segundas pueden servir de ejemplo las nutridas polémicas sobre el Examen de Estado de Bachillerato, sobre los de ingreso en las Escuelas Especiales Superiores o sobre las oposiciones. Del tercer tipo, se pueden señalar las críticas de don Eugenio Frutos, o las diatribas contra las Facultades de gran número de alumnos.

Ante todo, debemos ver si hay alguna razón que justifique la existencia de exámenes, y si sus ventajas son mayores o menores que los inconvenientes, pues no basta el encontrarlos desagradables para condenarlos.

### VALOR INSTRUMENTAL

La primordial justificación del examen se basa en su valor instrumental. El examen es el medio para calibrar lo que el estudiante sabe. Acerca de esto no he visto discusiones, aunque sí muchas voces que acusan de que esta verdad se olvida en la práctica. Las razones en contra del empleo de este instrumento pueden ser: 1.º, que es innecesario, por no precisarse calibrar la suficiencia del estudiante; 2.º, que, caso de considerarse necesario medir al alumno, hay otros medios de hacerlo. El primer caso se daría en una sociedad donde hubiera libertad total de trabajo y de contratación; algo así como un librecambismo integral, donde no hubiere "títulos", ni exigencia de ninguna clase para el ejercicio de una profesión; indudablemente, en una sociedad organizada (que no hace falta que sea moderna) esto es imposible. Ya el Estado directamente, ya instituciones respaldadas o autorizadas por el Estado, preparan para el ejercicio de las profesiones y es indispensable que, quienes a ello aspiren, prueben de alguna manera su capacidad y suficiencia; por esto, la práctica de los exámenes tiene, que se sepa, ya una historia de más de tres milenios.

La segunda razón en contra es mucho más compleja. Es necesario valorar la suficiencia del estudiante, se reconoce, pero los exámenes no son el mejor medio. Sus opiniones se basan en que hay medios mejores; otras, en que el examen, por sí mismo, es nocivo. A esto último, que se ha reiterado últimamente, me parece fácil contestar. El examen en sí ni es nocivo ni deja de serlo. Mal practicado, podrá ser nocivo, eso sí, pero los defectos del examinador no son imputables al hecho mismo del examen; los ejemplos sobran, pues

todo el mundo sabe que el hecho de comer no es nocivo, aunque algunas formas de hacerlo puedan llegar a serlo. Todos esos argumentos de que el estudiante se pone nervioso, de que, poseído por el miedo, no acierta a responder, que puede tener un mal día, etcétera, tienen un valor muy relativo, aunque aquí habría ya que distinguir entre dos tipos de examen: aquel que sea con "numerus clausus" o plazas limitadas, y el que busque tan sólo un nivel de formación y conocimientos. El primero, en abstracto, es siempre injusto, aunque la realidad de la vida obligue a ello; es injusto porque lo normal es que no coincidan el número de examinados y el número de "plazas", unas veces porque hay quienes merecen y no entran en el cupo y otras (que en general se olvidan) porque a veces entran todos los del "cupos" aunque no den el debido nivel. Pero supuesta la justa (por impuesta por la vida) injusticia de este tipo de exámenes, no valen los argumentos señalados del miedo, del nerviosismo, etc., ya que se trata, en este caso, de luchar por la existencia. Lo que sí se debe exigir es que tales exámenes, como todos, se realicen normalmente con respecto a la psicología media del examinando. Si el examinador es normal, sabe cómo debe tratar a los estudiantes para no hacerles perder el control. Los dos casos extremos (el examinando sin carácter y el examinador grosero) deben eliminarse como nocivos. Si el examen es sin "cupos" fijo, indudablemente el nerviosismo, etc., es mucho menor, y también el examinador dispone de mayor elasticidad para favorecer la espontánea reacción del examinando, ya con la simple habilidad de unas frases amables, ya evitando la posibilidad del "mal día" con la llamada "segunda vuelta".

#### CONOCIMIENTO PERSONAL

Los que afirman que hay medios mejores señalan como fundamental el conocimiento directo del estudiante por el examinador. A esto sólo se puede responder que es cierto. Ahora bien, con ciertas limitaciones.

Una de estas limitaciones es que no siempre el examinador puede conocer al examinando. Así, en el caso de alumnos "libres", con dispensa de escolaridad, o en pruebas de ingreso, previas a los cursos. Estos casos son reales e inasistibles, pues no es justo impedir que, quien lo desee, estudie en su casa, ya por gusto, ya por simultanear el estudio con el trabajo. Y, para este caso, no se ha inventado todavía otra fórmula que no sea la del examen. Acerca de las pruebas de ingreso se puede hacer la distinción entre el caso de que se exija un título inferior, o no. En este segundo caso tampoco hay manera de sustituir al examen. En el primero, si que es posible, sobre el supuesto de que las instituciones que expidan el título inferior gocen de prestigio y posean la mínima seriedad; si este ingreso es sin "numerus clausus" puede bastar la presentación del título inferior; si es limitado, es frecuente en algunos países seleccionar los candidatos poseedores del título inferior con mejor expediente.

#### IDENTIFICACIÓN DE DOCENTE Y EXAMINADOR

Por consiguiente, tan sólo podrá afirmarse la sustituibilidad del examen en el caso de que se identifiquen dos misiones, que, como hemos visto, no siempre coinciden: la del docente y la del examinador.

Con esta conclusión, nos enfrentamos con la ya vieja polémica, en torno al Bachillerato, sobre la conveniencia o inconveniencia de la identidad de personas de docente y examinador. Sin embargo, la perspectiva es doble, pues aquí se mezcla, con el simple problema didáctico, el de la delimitación de la intervención estatal en la enseñanza no estatal. En nuestro estudio solamente interesa el primero; ahora bien, lo afirmable según la lógica es que el problema didáctico es previo y su solución debe servir de base al planteamiento del segundo. La aún reciente Ley sobre Enseñanza Media, en lo referente a las pruebas de Grado, ha adoptado un criterio mixto.

pero aun suponiendo el caso neto de identidad total entre docente y examinador, es preciso todavía hacer varias salvedades, en una de las cuales radica el verdadero origen de los ataques contra la existencia misma de los exámenes.

Ante todo, para que el docente pueda llegar a conocer realmente a sus alumnos, es preciso que éstos sean muy pocos. El hablar contra los exámenes proviene precisamente del frecuente caso de que aquél se encuentre ante ochocientos, mil, o mil quinientos alum-

nos. Es decir, con que, de hecho, tan solo es docente de nombre y los alumnos no son alumnos más que por estar inscritos en una lista, y entonces viene esa pavorosa situación del pseudo-docente que, al final del curso, sortea los aprobados y los suspensos de una manera cuasi mecánica, hojeando montones de papel escrito.

#### REQUISITOS DEL EXAMEN

Pero aquí no se trata de que el examen sea un mal en sí. Aquí se trata simplemente de que eso no es examen. La solución no está en suprimir el examen, sino en que esos alumnos hayan estado distribuidos, todo a lo largo del curso, en el suficiente número de grupos, teniendo cada grupo un docente, el mismo y todo el tiempo. En el caso del pseudo-docente, su labor de enseñanza se ha eclipsado; sería preferible que se le nombrase simplemente examinador y así podría distribuir aquellos exámenes todo a lo largo del curso. Es sabido que en Alemania ningún Profesor de Universidad tiene más de ochenta alumnos, y la media de alumnos por Profesor es de cuarenta.

Suponiendo el caso del docente con no más de cuarenta alumnos (como es usual en España en la Escuela Primaria, como está legislado en la Media y como sucede en algunas pocas Facultades Universitarias, y en las Escuelas Especiales Superiores), todavía se debe hacer una salvedad a favor de los exámenes. El docente, si ha cumplido normalmente, conoce a los alumnos, éstos han seguido las clases prácticas y han hecho los trabajos prácticos que les haya encomendado, pero precisará forzosamente de alguna prueba final, no ya para aprobar y suspender, pero sí para matizar las calificaciones que está obligado a dar. Por lo demás, no es necesario recordar que el docente estatal no está obligado a examinar a sus alumnos oficiales; si lo hace será porque lo considere necesario, no porque se le imponga. Y por tanto es de suponer que las críticas contra los exámenes no han sido hechas pensando en este caso.

#### DEFENSA DEL EXAMEN

Más o menos, se han visto las razones en contra de los exámenes. A favor hay aproximadamente las mismas, vueltas del revés. Los exámenes (realizados normalmente, por examinadores que conozcan su oficio) dan realmente a conocer lo que vale el alumno, con un margen de error muy pequeño (por lo demás inevitable en todo acto humano); en la mayor parte de los casos, los exámenes son insustituibles, por no haber posibilidad de que el examinador (al ser distinto del docente) trate largo tiempo a los examinados; en principio, los exámenes preparan para la vida, acostumbrando al joven a enfrentarse con dificultades, que siempre son mucho menores que las que más tarde le saldrán al paso; y, sobre todo, los exámenes obligan al examinando español a estudiar. El joven alemán medio estudia porque él mismo lo decide y cumple ante sí mismo; el joven español medio no estudia si no le van a preguntar; esto es una realidad caracterológica y quien goce de la suerte como docente de que sus alumnos sean excepción, puede felicitarse.

Los que sustituyen los exámenes por "pruebas de madurez", no hacen más que cambiar el nombre a las cosas, a causa de que el nombre antiguo, por el mal uso que de él se ha hecho y se hace, está desacreditado. Lo importante es la entidad de la prueba y la manera de aplicarla. Y aquí sí que se deben hacer críticas contra nuestra vida cotidiana. Es el tercer tipo de críticas señalada en un principio: contra la forma de hacerse los exámenes. Que un adolescente sea preguntado oralmente "en seis minutos" sobre nueve materias, eso no es examen ni es nada; que el aprendizaje de una disciplina universitaria sea contrastado en una o dos horas de escribir (leído el resultado después en "tres" minutos), eso es lo que ha desacreditado a los exámenes. Lo triste es que los métodos se imponen y luego ya se reiteran indefinidamente; los tímidos conatos de aplicar las pruebas objetivas, empujados por lo demás en todas las Universidades norteamericanas, han sido aquí objeto de irrisión.

Ahora bien; ya que el presente artículo es en defensa de los exámenes, deseo hacer una reflexión: un examen es prácticamente imposible que sea totalmente justo. El tanto por ciento de error, para que sea mínimo, precisa al menos de tres pruebas complementarias. Cuáles sean, eso ya varía por materias y según la edad mental exigida, pero, en general, el examen

oral y el escrito, usuales en España, precisan de una tercera complementación. Las pruebas objetivas podrían ser un buen complemento. En todo caso, lo importante es tener en cuenta que no se trata de calificar cada prueba, sino, a través de todas, de captar la personalidad del examinando, y esto ya no es una técnica, sino un arte. Quien carezca de las dotes naturales de perspicacia nunca juzgará en justicia.

#### MORALIDAD DE LOS EXÁMENES

Un último aspecto debe mencionarse respecto a los exámenes: el de la inmoralidad. Ceder el examinador.

a una recomendación o al sueño, o copiar o comprar el aprobado el examinando, sólo muestran una conciencia moral encallecida o falta de escrúpulos. En ciertos países, el copiar en un examen es castigado con la prohibición de continuar los estudios, pues se supone que una persona así no podrá ser un honesto profesional. En nuestro país, mientras se siga examinando con prisa, con demasiados alumnos, y con "chuletas", los exámenes deberán ser criticados duramente.

CONSTANTINO LÁSCARIS COMENIO.

## S u t é c n i c a

Quando nos enfrentamos con los exámenes universitarios como cuestión de estudio provocamos entre otras las siguientes preguntas: ¿Acaso son posibles? ¿Son legítimamente defendibles? ¿Son reducibles a un solo tipo?

A primera vista parece resuelto el problema de la posibilidad mediante la constatación del hecho. Son posibles, se nos dirá, porque se han realizado y porque se realizarán. Pero, si rascamos la superficie, si nos adentramos en el problema de la posibilidad, pronto advertimos una dependencia. La posibilidad del examen depende del concepto que de éste tengamos, del objetivo que asignemos a la función examinadora.

Si pretendemos mediante el examen encontrar un procedimiento que nos permita seleccionar y graduar los alumnos respecto un criterio establecido por nosotros, entonces el examen es posible. Y lo es tanto más cuanto más firme y asequible sea el criterio. La justicia de la calificación dependerá teóricamente de la perfección del criterio examinador y prácticamente de la capacidad del juez. Si el criterio es mezquino, si está arruinado por contravalores vitales, la calificación será francamente despreciable. La enemistad, el soborno y la impudicia desvirtúan algunas veces la función del examen. Si el juez es incompetente para aplicar un criterio positivo, los resultados son también deplorables. Incapacidad mental, falta de preparación y poca resistencia a las influencias dan al traste con buenos criterios teóricos.

Más si mediante el examen pretendemos conocer no sólo el estado actual de las aptitudes de los examinados, sino al mismo examinando con todas sus potencias y virtualidades, con su presente y con su porvenir presumible, entonces, aseguramos, el examen es imposible. Nunca por mucho que se achique la malla examinadora se podrá captar a este hombre, aunque se nos queden jirones de su personalidad en la trama de nuestras pruebas. Bastantes injusticias se han realizado en nombre de una capacidad supuesta que, como tal, habría de madurar en fecha muy posterior a la época de los ejercicios de examen. Pasado el tiempo, quizá por congelación, no han dado fruto. La injusticia se consumó.

La posibilidad del examen corre paralela con los criterios impuestos. Ahora bien: ¿es legítimo imponer un criterio? ¿Es legítimo establecer este criterio?

La imposición del criterio corre a cargo de un juez o jurado. La legitimidad de la imposición no se puede establecer más que con una perspectiva social en primer lugar e individual en segundo. El criterio establecido servirá para averiguar si los escolares están capacitados respecto de una determinada función. Previamente se admite como postulado la posible indagación eficiente. Luego, si la sociedad exige algunos requisitos y se postula la validez teórica de técnicas examinadoras, es legítimo imponer un criterio de examen. Por esto podemos concluir que mientras la legitimidad del examen es radicalmente hipotética su necesidad social es incuestionable.

El problema se complica al aproximarnos a la realidad, al determinar la legitimidad de un criterio en abstracto, sino de este criterio en concreto.

En este punto han surgido los debates más agudos. ¿Será una sola prueba o una batería de pruebas? ¿Será la actuación epifódica o la actividad continuada de un periodo escolar?

Los argumentos rebotan con elasticidad. La fortitud,

el cansancio, la constancia, el cinismo..., son puntos de argumentación.

Renunciamos a discutir los criterios que establecen como esencial la resistencia o aguante del alumno manifiestos en la duración del examen oral o en el aplazamiento de pliegos en el escrito. Son criterios que premian la perseverancia y fomentan la fluencia verbal. Son criterios que favorecen a los alumnos poseídos de su saber, aunque... el saber no les posea a ellos. Son criterios de fácil aplicación por la exterioridad de los elementos constructivos del juicio.

Creemos que uno de los medios para comprender mejor las notas de perfección e imperfección de los diversos criterios aplicados en el ámbito universitario es presentarlos. No sólo presentarlos, sino indicar los puntos débiles tanto en la aplicación de criterio como en la realización por el escolar.

Anticipémoslo. Todos los tipos de examen que ahora presentamos han sido realizados en la Universidad española (Cátedra de Didáctica). Respondemos tanto de su realización como de las cuestiones apreciadas al utilizarlos.

Son los exámenes de tipo tradicional los primeros que realiza cualquiera de nuestros profesores, porque han sido vívidos y apurados durante su preparación. Dentro de los exámenes tradicionales empezaremos por los más conocidos.

#### EXAMEN ORAL

Ni siquiera en este tipo de examen puede hablarse de criterio único. Y no puede hablarse porque hay, a lo menos, dos formas fundamentales de realizarlo. Cada una de estas formas está sujeta a variaciones conforme la calidad e intensidad de los elementos integrantes.

La más simple consiste en la designación de un tema (Variantes: Uno o más temas; sorteo; elección por el profesor; elección por el alumno) que el escolar ha de exponer (Variantes: Duración definida o indefinida).

La más complicada ofrece la intervención de otro sujeto que hace preguntas aclaratorias o presenta objeciones (Variantes: Por el profesor, por un discípulo; al final de la exposición; intercaladas).

Los criterios son diferentes. Con el primer tipo el profesor intenta determinar el conjunto de conocimientos retenidos por el escolar. Con el segundo pretende averiguar si los conocimientos exhibidos son poseídos realmente o sólo repetidos mnemóticamente.

No creamos que están fuera de lugar ni son anacrónicos los exámenes del primer tipo. Se emplean con profusión no sólo en cursos normales, sino para juzgar los opositores que intentan cubrir puestos públicos. ¿Quién podrá renunciar a comprobar el dominio sistemático de una materia debidamente programada? ¿Quién no defenderá la conveniencia de estimar la aptitud para mantenerse fuertemente durante tiempo holgado en un tema o para conectar temas sin salirse del central? La práctica ha demostrado el poder selectivo de esta forma de examen. Los individuos de escasa personalidad no suelen mantenerse en un tema. Sólo se introducen como si pensasen un pequeño número de vulgares memoriones.

La debilidad de este examen, manifiesta en el como si pensasen, puede dar lugar a confundir verbosidad y verborreca mnemónica con la comprensión plena. Se

ha querido superar por medio de las preguntas aclaratorias o las objeciones. Cuando estas preguntas son intercaladas se desdibujan la sistemática y la persistencia en el tema, mas se introducen la flexibilidad y reactividad discentes, la organización repentina y el dominio de la situación.

La práctica escolar ha mostrado cómo todos los inconvenientes del examen oral se acrecientan en este segundo tipo: diferencia interrogativa, distinta profundidad de las preguntas, simpatía o antipatía, estado de ánimo de profesor y alumno, brevedad del examen, improvisación de las preguntas... No todos los profesores son aptos para intervenir con ecuanimidad en este tipo de examen oral.

Uno de los mayores obstáculos desde el punto de vista de un buen profesor consiste en el nivelamiento de las dificultades insertas en cada tema, pregunta o aclaración. Del nivel que establezca y de su capacidad atenta saldrá lo que denominamos *evidencia de justicia*. Creemos que el examen oral pocas veces pone de manifiesto la evidencia de justicia por la que claman todos los examinandos. Otros tipos de examen son de mayor garantía. Para esto es necesario recurrir a los exámenes escritos.

#### EXAMEN ESCRITO

¿Sería sólo la garantía de evidencia de justicia el único criterio que sirva para defender los exámenes escritos? Es cierto que las condiciones externas del examen son idénticas para todos los escolares, pero esas condiciones por sí solas son totalmente incapaces de ponernos en vías de solución.

En nuestro trabajo: *Formas de examen del rendimiento escolar* señalamos una quincena de variantes del examen escrito. Este número puede ser incrementado. De momento no lo ampliamos, porque todos ellos han sido objeto de nuestra experiencia.

Uno de los más utilizados por su sencillez es el tema propuesto por el profesor. El escolar debe responder en un tiempo dado acerca del tema en consideración.

La justicia externa inicial es aparente: todos los escolares quedan sometidos al mismo tema, a las mismas dificultades. La práctica nos habla duramente: ¿No influirá con exceso la fortuna? ¿No podrá aparecer como incompetente el que sepa todo menos dicho tema? ¿No puede iniciarse un bloqueo emotivo en los escolares que juegan su aprobado en tal azarosa papeleta?

Para nada sirve que el escolar pueda organizar a su gusto el tema si desconoce la verdadera intención del profesor, se puede decir. Es cierto que exige un planteamiento del problema e incita a la toma de posición, pero también lo es la limitación del tiempo por culpa de la cual no se pueden realizar análisis profundos.

Supongamos vencidos estos obstáculos, que ya es suponer. Supongamos también que no existe engaño por parte del alumno. ¿Qué criterio emplea el profesor para juzgar? ¿Será la caligrafía o la ortografía? ¿Será la sintaxis o la riqueza lingüística? Convenimos en la importancia de esos cuatro elementos, pero el criterio debe centrarse esencialmente en la adecuación del ejercicio al tema propuesto.

¿Cómo comprobar tal adecuación? Sólo hay un procedimiento digno: El profesor antes de juzgar los ejercicios debe situarse en el terreno del escolar, debe responder él mismo al tema propuesto y durante el tiempo concedido.

De esta manera y a pesar de su superioridad advertirá las dificultades y anotará un sinnúmero de olvidos en los que incurrió. ¡¡Si algunos profesores se viesen obligados a responder a los temas que ellos proponen, cuántos sudores pasarían!!

De todos modos, aunque se intente el ajuste, la calificación será probablemente desahogada. No hay que asustarse por esta afirmación. Se ha comprobado reiteradamente la variabilidad puntuadora (1).

Este examen ha sido superado en uno de sus aspectos: la fortuidad, por el de *ensayo* o de varias preguntas más reducidas (de cinco a diez). El de ensayo, por sus características empuera, por otra parte, al anterior, al convertirlo en prueba más memorística.

Algo hemos recogido sobre el procedimiento que permite perfeccionar estos exámenes (2) e incluso sobre el

criterio de calificación. Con su aplicación se evita que el promedio sencillo de las puntuaciones sea injusto. ¿Sería legítimo que en preguntas de dificultad como 1, 2, 3 y 4, aplicásemos la media aritmética en lugar de la ponderada obtenida al multiplicar los puntos merecidos por la dificultad relativa? Cuando los temas o preguntas han sido bien seleccionados desaparece la dificultad.

Si al examen oral y a los escritos vulgares se les achaca el exagerado influjo de la memoria, no se puede decir lo mismo del *examen con material*. Examen que se realiza obligatoriamente en oposiciones a cátedras y en algunas licenciaturas. Introduce una variante al autorizar que el examinando aporte y utilice toda clase de libros, apuntes y fichas de trabajo. Por este permiso se comprende la importancia concedida a la madurez del escolar y la renuncia a las repeticiones no digeridas.

El criterio con el que se juzguen los ejercicios así realizados no puede ser el mismo que el de los anteriores. En éstos el escolar no tiene que ejercitar la memoria como función primordial, puesto que se le permite ayudarse con todo material. La precisión de los datos reduce su importancia, ya que pueden ser tomados directamente de los libros que se manejen. Luego el criterio debe ser otro. Y este criterio no puede tener otros objetivos que comprobar la capacidad de selección de materiales, la aptitud para organizarlos y la toma de posición ante los temas de examen. Criterio que para ser llevado a la práctica exige un profesor flexible y libre de prejuicios.

La capacidad de selección es básica y se puso en juego, si el escolar estudioso, al preparar las fuentes a utilizar durante el examen (libros realmente manejados, apuntes de clase, resúmenes de trabajos, fichas matizadas y organizadas). Los estudiantes que no comprenden este tipo de examen o que no han trabajado durante el curso demuestran su incompetencia al transportar una verdadera carga de libros de escasa utilidad.

La aptitud organizadora manifiesta ya en la preparación del examen se perfila en el mismo al saber recoger todos los materiales que convengan para el tema propuesto. La toma de posición aunque aparece embozada en el criterio selectivo debe exigirse en estos ejercicios, que en caso contrario se resienten de una copia más o menos atenuada.

Prácticamente estos criterios son de muy difícil aplicación tanto por parte del alumno como del profesor. El alumno intenta resolverlo a base de abundancia de libros. El profesor juzga paulatina e internamente mientras lee sin sentirse obligado a nueva lectura. De este modo puede perder el hilo organizador, si esta organización sale de lo habitual.

Las dificultades se incrementan en otra forma de examen escrito muy poco utilizado: *tema elegido libremente* por el escolar, preparado fuera del aula y escrito en clase sin material.

Este tipo de examen, aún más que el anterior, es de realización predominantemente universitaria. En cuanto a las apariencias es de mayor facilidad que los citados, porque ¿quién no es capaz de preparar y aprender un tema? La práctica nos ha señalado esta forma examinadora como la más dificultosa. Radica el obstáculo en los nuevos criterios aplicados para juzgar. Estos nuevos criterios se centran en: elección del tema y explicación acabada.

Es evidente. Selectividad, organización y perspectiva personal son necesarios. Mas al escolar se le permite elegir tema —concesión graciosa a su peculiaridad— siempre que no se salga de la asignatura y que responda a necesidades personales.

La elección expresa en el enunciado del tema obliga al alumno a responder con originalidad y de forma completa en el tiempo anunciado ¡¡Muy pocos alumnos saben elegir tema!! Abundan los escolares que proponen una cuestión no sólo de gran amplitud sino tan estudiada que se le han dedicado numerosas obras de varios centenares de páginas. Estos alumnos ni siquiera pueden hacer un resumen digno. Por otra parte la aptitud resumidora demuestra comprensión mas no perspectiva personal. Tales escolares quedan automáticamente descalificados.

Sólo el alumno que se interna en el estudio de una materia es capaz de captar un tema acabable en el tiempo concedido (dos, tres o cuatro horas). Este escolar demuestra su aptitud y demuestra un gran poder interpretativo.

(1) FERNÁNDEZ HURTA, JOSÉ: *Las pruebas objetivas en la Escuela Primaria*. C. S. I. C. Madrid, 1950, página 16.

(2) Op. cit., págs. 17 ss.

La dificultad para el profesor es extraordinaria. Lo es porque ha de reflexionar sobre cada tema propuesto antes de iniciar la lectura y ha de calificar el título elegido. Lo es porque ha de atender a temas muy variados, lo que, si reduce el tedio, le exige por contra pasar sucesivamente de una a otra cuestión. Lo es porque no puede comparar entre sí a los alumnos por faltar el contenido común. Lo es porque no dispone de tiempo suficiente para contrastar todas las referencias.

Muy utilizado en exámenes de oposiciones y licenciatura es el *comentario*. Es cierto que este comentario suele ir unido a la improvisación. El examinado ante un texto de autor casi siempre desconocido debe leer, interpretar y comentar.

El criterio también varía. Ahora lo fundamental es determinar la aptitud del escolar para captar la idea básica del texto en cuestión y para interpretar el sentido que el autor le da. La determinación del autor y época en que se escribió es fundamental en caso de ciencias históricas, pero la capacidad de analizar el texto hasta sus últimos detalles para mostrar la permanencia de la idea fundamental y los puntos débiles en el razonamiento entra como ingrediente del criterio.

La confusión entre idea básica e ideas accesorias da lugar a una gran diversidad de ejercicios respecto del mismo contenido. Es cierto que el descubrimiento del sentido del autor requiera el hallazgo de la idea madre y también es cierto que una buena forma de comentar consiste en reflexionar exclusivamente sobre la vigencia de dicha idea. Así lo realizan algunos examinandos con éxito, pero éste sería mayor si dentro del comentario entrasen también las ideas secundarias.

El profesor actúa con ventaja ya que conoce el autor y el sentido de la obra de la cual desglosó una parte. Sólo debe exigirsele que el texto a comentar sea verdaderamente representativo y que en él haya una idea central encontrable aunque no claramente definida por el autor.

Hemos dejado para el final una forma de examen escrito muy utilizada por los pedagogos contemporáneos y relativamente poco usada por el profesorado universitario español. Estas son las denominadas exámenes de nuevo tipo o *pruebas objetivas*.

Lo hemos dejado porque conforme hemos dicho su validez se reduce en el campo universitario.

La prueba objetiva es una pregunta de tal forma elaborada que admite solamente respuesta o respuestas previstas. El que la respuesta sea prevista supone una reducción en su extensión a una simple afirmación o negación del aserto, a una elección entre varias contestaciones que se ofrecen al examinando, o a uno o dos signos o palabras que respondan a la pregunta.

La precisión y brevedad de las respuestas permite por otra parte realizar en muy poco tiempo un examen muy amplio. Ciento o ciento cincuenta preguntas en menos de una hora. Las ventajas de esta extensión son patentes en los exámenes de tipo predominante informativo. La posibilidad de que el escolar mejor preparado, más dominador de la materia, quede excluido se reduce al mínimo.

El criterio empleado en estas pruebas objetivas es bien sencillo. El mejor ejercicio es el del alumno que ha respondido acertadamente a más preguntas. Las preguntas tienen todas el mismo valor puntuatorio.

No obstante la superficialidad de la mayoría de los exámenes de este tipo, es cierto que los examinandos le reconocen como el que califica con más justicia. Los alumnos que les gusta repetir la ciencia elaborada prefieren este examen, al que son más reacios los escolares que confían en su capacidad productiva.

Si las pruebas son bien elaboradas consideramos este examen como imprescindible en el ámbito universitario siempre que vaya acompañado por alguno de los anteriormente citados que pretendan indagar la originalidad de cada escolar.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA