



estudios

Reflexiones sobre el examen

La Enseñanza Media está en periodo de efervescencia y transformación. Estas fases son las mejor y acaso únicamente apropiadas para aplicar tratamientos ahormativos a los procesos de evolución tanto orgánicos como sociales y culturales. Este es el azar de la ocasión: el peligro de una estabilización defectuosa que convierta luego en tratamiento ortopédico lo que en el momento actual puede quedar integrado en el sistema.

Tal vez la gran calamidad de la enseñanza no sea el examen en sí, como opinaba cierto autor, sino el estar dominada por la preocupación del examen. Esta condición maligna se agrava por la actitud de cosa hecha con que se aceptan estas pruebas: se da por sobreentendido el examen y se acata resignadamente, sin controversia, la modalidad del examen como algo convenido y natural; la enseñanza se subordina al examen; se endereza a resolver la prueba y se supedita a la modalidad de ésta, sin advertir que se ha desviado la vista del objeto verdadero y auténtico de la educación para erigir en señor al guarda de la finca. Se ha empequeñecido al hombre que hay en el alumno; se ha "reducido" su cerebro para que se amolde a un sistema de control; reducido a memoria cuanto el muchacho tiene de inteligente; a fórmula, todo aquello que atesora de originalidad; a máquina de repetición, lo que le dignifica como hombre.

Al profesor de matemáticas, con frecuencia, sólo le obsesiona escudriñar hasta los entresijos la memoria de su víctima, y salir de la exploración con cuatro muestras maltrechas de recuerdos inconexos, a ser posible, eso sí, relativos a todos los puntos del sagrado texto. Lo demás: si ello es desmesurado, si desequilibra la armónica proporción formativa dentro de la cual las matemáticas mantienen una función orgánica limitada, si desquician al muchacho en su salud corporal y mental, si le recargan de bagaje inútil, con mengua de energías para adquirir otros valores más desatendidos; eso, al profesor raramente le desvela.

EXAMEN Y SABER.

Saber es algo más que recordar. El examen no puede ser un mero recuento de nociones. Múltiples experimentos patentizan, por otra parte, que los conocimientos relativos a solución de problemas, relaciones y otras operaciones mentales superiores, son más permanentes que la pura retención memoriosa, dejando fuera de duda la condición efímera de los re-

cuerdos inconexos y de la pura retención de datos y nombres. Todo conocimiento que no perfeccione de algún modo la mente, contribuyendo a mayor acabamiento de la experiencia anterior mediante la comprensión de la realidad desde un nivel más elevado de integración, o que no aboque a una más eficaz organización y gobierno de la conducta, es pérdida lamentable de tiempo y deslustre de la propia formación.

Aquí, como en otras cosas, hemos perdido la visión genuina y primaria de la cuestión, que es su verdadera medida. La razón que configura últimamente a la educación es el hombre mismo; y solamente de vuelta, es ésta la que forma al hombre. En tal fluctuante interacción del principio y de la actividad pedagógica, el examen apenas es otra cosa que una sonda; condición de medida que lo rebaja a posición servil respecto a la acción educativa, y, por otra parte, nos previene de su intrínseca condición falible: el examen, como cualquier medida, está sujeto a error.

En primer lugar, no abarca todas las nociones de los examinandos. El ámbito de la cultura es, por otra parte, inmenso. El contenido mismo de lo que pretende apreciar es algo caliginoso e inconsistente, de suyo, y se hace más oscuro todavía por la confusión mental del examinando. La imprecisión llega al colmo cuando se toma el examen mismo por medida absoluta, adoptando un carácter rígido y distante, imposible de amoldar a tan voluble e inconsistente realidad como son la formación e instrucción adquiridas. Estas y otras muchas causas de error se traducen, concretamente, en que la puntuación, por ejemplo, de 5, lo mismo podía haber sido de 6 ó de 4, poniendo en tela de juicio el criterio de aprobar por encima de un rasante y suspender por debajo de él.

LA MEDIDA, EL HOMBRE.

El remedio es difícil, por la misma razón de que la personalidad del alumno es compleja e inaprehensible, y que siendo ella la que opera, no puede reducirse a los resultados aparentes de una manifestación cual es la del examen. Porque, en definitiva, el examen pretende expresar el aprovechamiento, y el aprovechamiento es el alumno mismo. El mal está en la propia condición del instrumento, que ha de ser forzosamente parcial, reduciendo a memoria, por ejemplo, lo que es o ha de ser formación integral.

Estamos en era de revalorización de la personalidad humana en el complejo de su actividad: en la era de las relaciones humanas en la industria, en la escuela, en la sociedad. Y en la escuela es (¡quién lo diría!) donde mayor oposición encuentra esta epifanía de la persona, so capa de sometimiento al ideal. No deja de ser curioso que, previamente, se cometa el sofisma de fijar al arbitrio el ideal, puesto que no puede menos de ser ficticio un tipo de formación que no se subordine enteramente a los valores propios de la persona. En los cuales si debe consistir la educa-

ción, no menos estribará la valuación que de sus fases y logros se efectúe; es decir, el examen.

También aquí cabría aplicar la norma áurea de mirar al fin en las cosas. Y el fin del examen no es otro que la enseñanza misma. Porque el examen es para la enseñanza, y no a la inversa. Debe encajar en el sistema docente de un modo adecuado, que llamaría *racional*. Esta cualidad racional del examen no es otra que la de mantenerse siempre plegado a la forma de la enseñanza: a la formación. Y por ella, al hombre.

PERFIL DEL EXAMEN RACIONAL.

Algunos trabajos y no pocas cavilaciones en torno a esta índole intrínseca del examen me han llevado a formular, siquiera provisionalmente y a modo de hipótesis de trabajo, algunos rasgos que estimo característicos de un examen racional, es decir, conforme con los fines, con el contenido y con el sujeto de la enseñanza. Resumiría los principales diciendo que el examen ha de ser:

a) *Formativo*.

No porque instruya conforme a un conjunto armónico de valores, puesto que el examen, en cuanto tal, no instruye; sino por otra doble condición, a saber: porque se acomode en el contenido, en el modo y en el enfoque proyectivo, a la condición *didáctica* (formativa) de los estudios, y porque ejerza sano efecto *retroactivo* sobre el tipo y método de la instrucción previa. El examen debe ajustarse a las proporciones canónicas de la formación, y verificarse de acuerdo con módulos sicopedagógicos adecuados, cumpliendo, de paso, la triple misión de orientar y normar la enseñanza, de informar objetivamente al educador acerca del estado de la misma, plegándose, finalmente, a la acción reguladora de éste. Es un dato de experiencia que la enseñanza se acomoda paulatinamente al tipo de examen que le sigue. Si aquella no fue formativa, se transformaría en tal para atenerse a un examen racional.

Un pedagogo británico, al preguntarle si no había peligro de que los escolares conocieran las pruebas objetivas de inglés y se prepararan de antemano para ellas, argüía que ello no era en modo alguno contraproducente, pues las preguntas del test eran de tal suerte que, estudiando así la gramática, se seguiría el mejor método didáctico para aprenderla.

En este sentido, el examen puede y debe hacer formativa la enseñanza, y por esta virtud lo llamo, analógicamente, *formativo*.

b) *Objetivable*.

Digo objetivable, y no objetivo, para no confundir el ideal de que el examen quede plasmado materialmente en algún resultado que sea contrastable impersonalmente, con una técnica concreta de objetivación, cual puede ser la llamada prueba objetiva

o el test. El examen, total o parcialmente, debiera cuajar en resultados que pudieran ser apreciados por distintos jueces, y los veredictos de éstos, estimados conforme a alguna norma que revelara, al menos, los errores de bulto de la calificación. Esta condición y la siguiente son salvaguarda del alumno.

c) *Imparcial*.

Si la injusticia es el error mayormente repudiado por el escolar, en el examen se hace especialmente doloroso, y sus efectos pueden ser desastrosos de muy diversas formas. La justicia es la condición consustancial de todo examen, y dado que su ley es la norma didáctica, en método y contenido, sería vicio radical el dirimir conforme a dictados personales (del profesor o del alumno) por encima de los resultados reales. La imparcialidad se atiene a la obra y excluye a la persona como parte del dictamen. Una parte, fundamentalmente la del profesor, se neutraliza mediante el requisito de *objetivable*, antes atribuido al examen; la exclusión de la otra (alumno) se asegura merced a la condición de, al menos parcialmente, *anónimo*. Tal requisito ha sido atendido y probablemente resuelto, sin menoscabo de otros valores del examen, en la prueba racional de Centro elaborada por el servicio sicopedagógico del Centro de Orientación Didáctica.

d) *Discriminativo*.

En el examen se ventila una estimación conmutativa (este alumno merece *notable*; aquél, *sobresaliente*) y otra distributiva (este alumno no merece *sobresaliente*, si aquél obtiene sólo *notable*). El examen debe establecer objetivamente las diferencias de instrucción existentes entre los alumnos (*discriminativo*); y ello, constantemente (*fiabile*).

e) *Pronóstico*.

Las diferencias y, por ende, las calificaciones se han de fundar en lo que el examen pretende discriminar, y no en otra cosa, aunque sea igualmente constante su apreciación (*validez*). En el examen de matemáticas no debe influir lo que se sabe o ignora de latín ni la buena conducta o el natural simpático. Pero, además, el examen debe tener valor pronóstico y no sólo diagnóstico; es decir, que ha de permitir anticipar, por sus resultados, la trayectoria futura del escolar en la continuación de los estudios, y no quedar reducido a un censo o inventario de conocimiento, sin otra trascendencia. Este atributo del examen mira a revelar la *idoneidad* para los estudios futuros, más bien que la preparación y rutina de los conocimientos adquiridos.

f) *Acomodado*.

No es buen examen el que en contenido, forma, propiedad o circunstancia se aleja de la comprensión o

del interés o del nivel medio de instrucción del examinando. Se entiende por nivel medio el que es normalmente asequible (y, por tanto, exigible) a la edad mental del escolar sometido a la prueba; no el que artificialmente se establezca por encima o por debajo de este módulo. El cumplimiento de esta cualidad didáctica de las pruebas habrá de determinarse empíricamente y no con las miras puestas en un plan intensivo teórico, de modo que efectivamente resulten acomodadas al nivel mental e instructivo. La determinación estadística del nivel medio no reduce el examen, y la formación por redundancia, a una información pedestre, pues que los atributos de DISCRIMINACION y FORMACION permiten establecer y gratificar las diferencias de aplicación, como desviaciones respecto a la media.

PROA A LOS PROBLEMAS.

Quiero concluir destacando dos conceptos que flotan en todo el contenido expuesto. El primero se refiere a la trascendencia y apremio de la cuestión. Como se ha razonado, el examen ejerce un influjo directivo sobre la formación que antecede. Sospecho que los vicios de la instrucción derivan, en gran parte, de la influencia perniciosa de un tipo de examen deformativo. Cualquier defecto del examen se proyecta, multiplicado, sobre la educación entera.

No basta, sin embargo, insistir porfiadamente acerca de la conveniencia de un examen racional, si no se esclarece al mismo tiempo el modo de arrostrar las embarazosas dificultades que la prueba en su conjunto encierra. Fatua pretensión sería alardear de haber vislumbrado siquiera la solución. Mi propósito es, muy al contrario, colaborar al planteamiento del problema. Y estimo que esto mismo entraña liosas cuestiones. Por lo pronto, el embrollo del examen muestra dos problemas fundamentales, concerniente el primero a la cuestión de *si es o no procedente* el régimen de exámenes (problema general), y el segundo, a *cómo hayan de realizarse*, en el supuesto de que obliguen. Un estudio a fondo de la cuestión no debería omitir ninguno de ambos aspectos: el de derecho y el de hecho; el de *si procede* examinar, y el de *cómo debe procederse* en el examen.

El primer punto es una amplia apertura a la controversia en torno al procedimiento, y promueve cuestiones acuciantes como éstas:

a) ¿Está justificada la antítesis instrucción-examen? (Licitud del examen.)

b) ¿Es, por el contrario, resoluble dicha polaridad en un continuo, dentro de las leyes del aprender, constituyendo el examen una como fase intermedia en el proceso: *asimilación-CONTROL-refuerzo y afianzamiento del hábito?* (Concepción del examen como fase y no como término de la enseñanza.)

c) ¿Cuáles son los esfuerzos y cuáles las razones teóricas y las soluciones prácticas propuestas por los pedagogos competentes de la actualidad en los distintos países, según los grados de la enseñanza? (Problemática y soluciones modernas de la cuestión.)

Por el lado práctico, acucia el espinoso problema de cómo dar cuerpo en cada modalidad de enseñan-

za a las conclusiones generales y a los principios normativos arriba expuestos. Insisto en esto último, porque una de las conclusiones más señaladas de mi propia experiencia en el intento de racionalizar el examen de tránsito de la enseñanza primaria a la media, es la de que la enseñanza primaria es elemental y tiene como misión específica dispensar los conocimientos y habilidades, en gran parte instrumentales, exigidos para el mantenimiento de un nivel cultural básico en un país; al paso que la enseñanza media presenta otra contextura, y el éxito en ella no queda asegurado por la que se considere aplicación de un escolar primario. Los criterios de aptitud, a las puertas del bachillerato, emanan de la naturaleza de los estudios medios y no de los primarios. En tal sentido, un examen de primaria no es "formativo", aplicado a la selección de candidatos a bachilleres. En otros términos: que cada enseñanza o ciclo de ella tiene su propia modalidad, y el examen debe amoldarse a la complejidad de cada una; y aun ello, de distinto modo según que se intente descubrir sus resultados al final del ciclo, o que se pretenda presagiar el futuro éxito de los candidatos que lo cursen. Así, pues, luego de establecidos los criterios formativos generales, debería arrostrarse la tarea de elaborar un sistema racional de examen para cada una de las fases que jalonan el régimen de enseñanza en toda su amplitud.

Finalmente, se opina mucho y muy opuestamente a propósito de los exámenes. Buena cosa es que los asuntos se oreen. Pero al tratar de cimentar las disposiciones educativas de alcance nacional, es de razón penetrar hasta la raíz de las cuestiones y no dar de barato el acierto administrativo.

La resolución no puede depender de razones y criterios retenidos *in pectore* por el legislador. Hace falta mucha labor abierta de colaboración; y concretamente, experimental. La realidad no obedece mansuetamente a quien le impera con voz tonante, sino a quien la conoce y trata humildemente.

FRANCISCO SECADAS.

Interferencias entre afectividad y aprendizaje*

II. LA AFECTIVIDAD DEL EDUCADOR

LO QUE EL APRENDIZAJE TIENE DE "TRANSFERENCIA AFECTIVA".

El aprendizaje se produce siempre por contacto. Mientras el "yo" incipiente del niño no se pone en contacto con lo que no es él, no empieza realmente el proceso de diferenciación por el cual nos encontramos a nosotros mismos y nos personalizamos. Mas,

(*) La primera parte de esta serie de trabajos se publicó en el número 127 de la R. E. (2.ª quincena de enero de 1961).