

FORMAS DE EXAMEN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Es indiscutible. Millones de horas se dedican cada año a examinar el aprovechamiento discente. Todos los profesores compiten en loable intento de ajustar sus técnicas para calificar cada vez con más precisión a sus alumnos, para evitar el fracaso y sus consecuencias.

Más la medida o evaluación del rendimiento escolar no pueden considerarse como cuestiones independientes del proceso aprendiz. El aprendizaje queda envuelto y comprometido por la función examinadora. Según sea nuestro modo de estudiar, así será el resultado obtenible en cada forma de examen. En justa reciprocidad, el alumno acomoda sus técnicas discentes al tipo de examen de tal modo, que una prueba memorística inducirá a nuestros discípulos al aprendizaje principalmente mnemónico.

El ajuste de las técnicas examinadoras produjo hace más de treinta años la *renovación* de los tipos tradicionales. Surgieron los exámenes de nuevo tipo o *pruebas objetivas*, que tantos frutos han cosechado en el terreno de la discriminación o separación objetiva de los escolares, que tan finamente han determinado la cantidad de conocimientos poseídos por cada alumno.

La prueba objetiva nos da muchas posibilidades. En principio nos asegura que los jueces sólo podrán puntuar de una manera. Cada pregunta posee su respuesta singular, y esta respuesta quedó prevista en la clave de resultados. Un alumno de Bachillerato sería capaz de corregir perfectamente un examen compuesto de cien elementos o cuestiones con sólo poseer la clave.

La respuesta, simplificada al máximo, permite también realizar cien o más preguntas en menos de una hora, con lo que se gana mucho tiempo al pretender extender el área de las cuestiones en cada materia. Por otra parte, al cubrir un extenso campo atenúa el influjo de la fortitud temática en el juicio de un escolar.

La exactitud con la que se contrastan los resultados concede mayor fidelidad (1) a este tipo de exámenes, es decir, nos asegura que el resultado obtenido por los escolares sería, probablemente, el mismo con

(1) Fernández Huerta, J.: «Elaboración empírica y científica de las pruebas de instrucción». *Bordón*, n.º 21, mayo 1951, páginas 241-245.

otra prueba diferente, pero que cubriese el mismo área de conocimientos.

Entre otras cualidades de los exámenes de nuevo tipo, tan utilizados hoy día, tenemos su valor diagnóstico y el fomento de la motivación discente.

La diagnosis examinadora es la capacidad que tienen algunos exámenes de indicarnos con precisión los caracteres dominantes del fallo o acierto de cada alumno. No todas las clases de examen confieren seguridad al averiguar la dirección del éxito o fracaso del escolar. Este hallazgo debe exigirse al profesor que pretenda juzgar con exactitud y ayudar al alumno en su perfeccionamiento.

También las pruebas objetivas contribuyen como estimulantes de la motivación discente, del querer aprender. Se ha demostrado que pruebas de diez minutos constituyen uno de los más poderosos incentivos o motivos de la voluntad discente, siempre que se anuncie después el total de aciertos logrados. Y no hemos de olvidar que la motivación es una de las condiciones sin las cuales no existe el aprendizaje (2); es una especie de nebulosa que facilita la incoación discente y encubre toda la actividad aprendiz.

Pero ¿han incidido las pruebas objetivas en la medula del examen? ¿Han resuelto, por fortuna, los problemas periféricos o contornales anejos a la calificación del escolar?

Ya ha sido dicho (3). Las pruebas objetivas están sometidas a ciertas limitaciones. Unas salvables, otras insalvables. ¿Acaso puede la prueba objetiva clarificar el método de integración de los conocimientos de cada escolar? ¿Favorecerá el cultivo de la personalidad? No. La objetivación deshumaniza. La objetivación nos cosifica y convierte en instrumentos de selección reducida y respuesta milimetrada. El aprendizaje rebasa los límites estáticos de la simple objetivación y se resiste a ser aprisionado, enguantado, por el examinador.

La prueba objetiva exige, en numerosos casos, organización de conocimientos y un tipo específico de profundidad en las clases que impliquen agudeza de juicio, deducción lógica, comprensión... Pero no

(2) Fernández Huerta, J.: «Motivación discente». *Revista Española de Pedagogía*, número 37, enero-marzo 1952, págs. 61-75.

(3) Fernández Huerta, J.: «Las pruebas objetivas en la Escuela Primaria». Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1950.

Fernández Huerta, J.: «Corrección del influjo del azar en las pruebas objetivas de verdadero-falso». *Bordón*, n.º 22, octubre 1951, págs. 320-328.

todas ellas exigen tales características, abundando, por el contrario, la prueba de índole superficial y puramente mnemónica.

Además, la profundidad probable que pudiéramos alcanzar con pruebas objetivas ¿es transferible a otra actuación diferente al puro examen escolar? Legítimamente sólo nos sería dable presumir que el escolar bien puntuado con tales pruebas es persona capaz de manejar el material enseñado para mejor resolución de las cuestiones. Pero estaríamos incapacitados para asegurar que el alumno de puntuación brillante podría, por el solo hecho del alto resultado, aplicar los conocimientos a situaciones vitales.

¿Pueden los exámenes reducirse a superficialidad segura con sólo profundidad probable? ¿Intentaremos averiguar la cantidad de conocimientos fácticos e inconexos o encontrar los conocimientos bien organizados, bien integrados?

La respuesta a estas preguntas camina compañera de la concepción del aprendizaje. Si concebimos el aprender como una función adventicia, cuyos puntos se instalarán en la superficie, en la periferia, de nuestro yo, entonces el problema queda resuelto: el mejor tipo de examen es la prueba objetiva.

Mas si afirmamos que el aprendizaje no cumple su misión si no se arraiga en nuestra mismidad, si no se integra y fusiona con nosotros mismos, entonces hemos de continuar nuestra búsqueda para superar las limitaciones antedichas.

En esta indagación previa advertimos que el estadio escolar en el que hay mayor fluctuación examinadora es en el estadio universitario. Esta vacilación se justifica no sólo por la mayor diversidad y el especialísimo consiguiente, sino por la intencionalidad universitaria de tipo integrador y profundo.

Las necesidades discipulares en la universidad sufren radicales variaciones, y el examen manifiesta su riguroso sentido dinámico acomodándose a cada situación. ¿Cuántos profesores utilizan métodos tradicionales? ¿Cuántos métodos nuevos? ¿Qué variantes encontraremos? ¿Quiere el alumno ser examinado? ¿Cuántas veces?

Domina aún el tipo tradicional de exámenes, aunque se hayan introducido variantes que matizan las posibles rigideces y permiten descubrir nuevas aptitudes no iluminadas por los exiguos focos de algunas formas de examen.

El alumno universitario quiere ser examinado. El estudiante, al serle presentado cuestionario a responder con firmeza y sinceridad, manifiesta su deseo de ser examinado más de dos veces durante el curso (4). Elige los tipos de examen en los que, en condiciones análogas a sus condiscípulos, demuestra su total conocimiento de la materia o su capacidad de interpretación personal.

Es cierto. Estas selecciones no pueden ser realizadas por cualquier escolar. No todo alumno está capacitado para emitir juicios sobre un tipo de examen nunca utilizado personalmente; aunque lo conciba conceptualmente, ¿en qué se apoyará experiencialmente para preferir o preterir las pruebas objetivas o el examen con material si nunca lo realizó?

¿Concuerda el estilo cultural de la Universidad con las aspiraciones momentáneas de sus alumnos? ¿Pretenderá la Universidad encontrar alumnos capaces de asimilar numerosos datos inconexos y superficiales, o alumnos capaces de organizar e integrar todos sus conocimientos? La Universidad no puede conformarse con noticiones superficiales; en la Universidad la calidad supera a la cantidad, aunque lógicamente no pueda ni deba renunciar a la cantidad. La Universidad pretende integración, profundidad, personalidad.

Luego los exámenes universitarios deben formularse de modo que destaquen lo personal, profundo y organizado de los conocimientos, sin llegar a renunciar por ello a las pruebas que cubren mayor área de contenidos.

Precisamente donde se vuelca la complejidad examinadora es en la búsqueda de lo personal y profundo, de lo organizado e integrado. Hemos presentado un tipo de examen en el que normalmente no se da profundidad, aunque con cuestiones bien preparadas puede alcanzarse una honda penetración. En esa forma examinadora hay algo importante que se esfuma: la personalidad del examinando, siempre dirigido por la estructura de las cuestiones y por la rigidez de la clave.

¿Cómo coordinar penetración y personalidad? ¿Es posible coligar ambos considerandos con una amplia zona de contenido exigible? Revolotea por el ámbito universitario un vastísimo conjunto de exámenes diversos. Veámoslos.

(4) Comprobado experimentalmente en nuestro trabajo con alumnos de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid: «Sistema de cuestionarios en el perfeccionamiento escolar universitario» (inédito).

Algunos profesores prefieren los *exámenes orales*. ¿En qué fundamentos se apoyan para justificar sus preferencias? ¿Sería argumento suficiente el de su utilización durante siglos?

Los puntos de apoyo son varios. ¿No es cierto que mediante el examen oral se puede averiguar hasta qué punto posee un escolar los conocimientos que exhibe? La pregunta, hábilmente dirigida por el profesor, conduce a una nueva situación interrogativa y ésta a otra. De este modo se puede determinar con precisión, si la duración del examen es suficiente, el estado y profundidad de conocimientos del alumno. Hay otros factores personales que avalan por el uso del examen oral. En el examen oral intervienen y se desenvuelven las siguientes aptitudes:

1.^a Aptitud oral expresiva referida a la ciencia, libre de errores. De gran interés porque en la vida cotidiana del estudioso representa el medio comunicativo de mayor utilización.

2.^a Aptitud para reaccionar positivamente ante preguntas y situaciones nuevas referidas a la disciplina. De gran valor social, sobre todo.

3.^a Aptitud para atender y asimilar el sentido de las preguntas del profesor y la intencionalidad momentánea. Podría asegurarse que los éxitos meritorios se deben inicialmente a esta asimilación.

4.^a Aptitud para organizar y presentar repentinamente un cuerpo de respuestas con sentido. Exige dominio de la materia e integración de conocimientos.

5.^a Aptitud del escolar para mantenerse fluentemente durante tiempo suficiente dentro de cierto tema. Esta aptitud implica claridad y distinción ideatorias junto a riqueza léxica.

6.^a Aptitud conexiva de temas y facilidad de tránsito de uno a otro. Complementa a las dos anteriores y contribuye al éxito del examen.

¿Todas estas ventajas serán suficientes para compensar algunos de los obstáculos propios del examen oral? Sus defensores así lo creen. Mas analicemos algunas inconveniencias:

1.^a El examen oral se compone de diferentes cuestiones para los diversos escolares. Esta diferencia interrogativa dificulta la comparación de las respuestas y la calificación final incluso cuando se mantiene la teoría de superación del estado instructivo anterior.

2.^a Están condicionadas por la particular situación de ánimo del

examinador, por su fatiga y por el grupo de cuestiones que actualmente le preocupan.

3.^a Se desvirtúan por cierta proyección sentimental del profesor respecto del escolar, por el «halo» de simpatía

4.^a Están sometidas a la peculiar reacción emotiva de cada alumno. Unos perderán ideas y capacidad responsiva por la sola presencia del profesor; otros se desconcertarán ante la pregunta que parece malévola.

5.^a Frenan la posible determinación del conocimiento total de la asignatura, dado el tiempo que esto requeriría al profundizar en todas las cuestiones. Tampoco permiten evaluar la dificultad de cada pregunta por su singularidad.

6.^a No permiten el examen de las materias escolares que exigen aplicación o desenvolvimiento técnico ni deja fijadas las respuestas para nueva revisión.

Estas inconveniencias, estudiadas en contraste con las ventajas, nos indican claramente que el examen oral está rodeado de muchas cualidades laudables, pero nos advierten contra su empleo unimesológico. Quizá podría considerarse como medio fundamental en las materias de índole política o social, y con cierta extensión en las de contenido literario.

¿Cómo superar los obstáculos unilateralistas? ¿Sería suficiente el examen escrito?

Si el examen oral se utiliza universitariamente, el examen escrito se usa aún más. Si oralmente se puede alcanzar el núcleo noético del examinando, el examen escrito nos lo ofrece en su mayor penetración.

El *examen escrito* posee, en primer lugar, la ventaja de que las condiciones del examen para los alumnos son las mismas. Así, o tema, o tiempo, o situación son idénticos para todos los escolares. En algunos tipos las tres condiciones son realmente idénticas, con lo que se da un elemento de comparación aparentemente justo.

Pero el examen escrito puede ser de muy diferentes formas. Veamos algunas de las variantes:

1.^a Tema propuesto por el profesor en el mismo instante del examen.

2.^a Tema elegido entre dos o tres propuestas por el profesor en el acto.

3.^a Lección sacada a suerte del temario de la asignatura.

4.^a Lección entre dos o tres sacada a suerte. El alumno elige como en 2.^a

5.^a Preguntas entresacadas por el profesor en el examen. Oscilan entre cinco y diez. No es prescriptivo se refieran a cuestiones contrapuestas. Pueden ser de carácter optativo y con determinación del tiempo aconsejable para cada cuestión.

6.^a Prueba semiobjetiva o examen intermedio entre 5 y 7.

7.^a Prueba objetiva de 100 elementos en tiempo dado.

8.^a Tema propuesto por el profesor en el acto del examen con permisión de libros y toda clase de material personal.

9.^a Resolución de una cuestión técnica con material.

10. Tema elegido entre dos o tres temas con utilización de material.

11. Tema elegido libremente por el escolar, preparado fuera del aula y escrito sin material en la clase.

12. Tema elegido libremente por el escolar con uso de material en el acto del examen.

13. Comentario de texto presentado por el profesor en el examen.

14. Comentario de texto elegido libremente por el alumno respecto de la disciplina.

15. Bosquejo esquemático de una o varias cuestiones de gran amplitud.

Estos y otros tipos utilizados en exámenes universitarios ofrecen indudables ventajas y algunos que otros inconvenientes. El estudio particular de cada una de las variantes nos llevaría a escribir un extenso tratado sobre los exámenes y su problemática. Reduciremos nuestro estudio a los tipos de mayor interés y a aquellos que en cierto modo resuman y superen ventajas de tipos anteriores.

Así, el examen (*tema elegido entre dos o tres*) ofrece todas las ventajas del número 1 y rehuye algún inconveniente.

Entre sus bondades tenemos:

1.^a Demuestra la facilidad del alumno para decidir cuál de los temas presentados sería de más éxito. Le obliga a considerar: a) Sus conocimientos particulares. b) Posibilidad de organizar dichos conocimientos con originalidad. c) Preferencias del profesor respecto de los

temas presentados. *d)* Dominio del tema por el resto de los condiscípulos.

2.^a Evita el influjo decisivo de un solo tema como calificador y reduce el porcentaje inevitable de fortuidad cuando el tema es propuesto.

3.^a Permite la organización personal del contenido aprendido.

4.^a Exige plantear con claridad los problemas porque no se harán aclaraciones sobre lo escrito.

5.^a Incita a resolver todas las cuestiones solubles y a mostrar o demostrar la metódica acertada.

6.^a Ofrece temas prácticamente idénticos para todos los escolares. La diferencia es principalmente de selectividad. Pero este tipo de examen está sometido a discusión por muchas razones:

1.^a La poca fidelidad de las puntuaciones. Cosa que acontece con todas las pruebas escritas, excepto las objetivas.

2.^a Importancia de la memoria parcial sobre el contenido de lo escrito. Esto se traduce en resultados altamente diferentes con el mismo dominio de la asignatura.

3.^a Posibilidad de bloqueo emotivo por encontrarse con fallos mnemónicos.

4.^a Dificultad de comprender la verdadera intención del profesor en cada tema.

5.^a Brevidad de tiempo para realizar análisis profundos sobre la cuestión.

6.^a Inlujo de la redacción y tipo de letra sobre el profesor.

7.^a Inlujo del «conocimiento» previo del alumno y del juicio anteriormente formulado respecto del ejercicio actual.

8.^a Posibilidad del camuflaje de la ignorancia entre un cúmulo de nociones hábilmente atraídas

En todos los exámenes mentados hasta ahora (prueba objetiva, examen oral, tema instantáneo) la memoria toma un papel de tal importancia que muchas veces el fracaso discente es atribuible a flaqueza mnemónica. Otras veces el fracaso se debe a un momentáneo desconocimiento de las cuestiones en juego dentro del tema. Estas objeciones son propias igualmente de los tipos 3, 4, 5 y 6 (lecciones, propuestas y cuestiones semiobjetivas).

De este modo el alumno capaz, pero con falta de fortuna, podría

aparentar un total desconocimiento de la materia. ¿Sería justo el fracaso ocasionado por haberse entregado a perfeccionar un conjunto de cuestiones que no le han caído en suerte?

Hay varios tipos de exámenes que tienden a evitar estas dificultades generales, y sirven para premiar al alumno capaz, si dicho alumno estudió la materia en cuestión.

Entre las clases superadoras está el muy utilizado *examen con material*.

En el grupo de exámenes con material el escolar está autorizado para utilizar toda clase de libros, apuntes y fichas de trabajo. ¿Qué ventajas ofrece esta concesión?

1.^a Evita el «atracción» de los escolares ante los exámenes. Atracción necesario para memorizar todo el material exigido para aprobar. Atracción que se traduce en aprendizaje repentino y olvido casi repentino de lo aprendido.

2.^a Evita o reduce la tensión nerviosa del examen producido por desconocimiento de la materia.

3.^a Exige trabajar sistemáticamente todo el curso para conocer y dominar las fuentes que le permitan responder con precisión y soltura. La aptitud clasificadora toma aquí un papel valioso.

4.^a Obliga a realizar resúmenes de trabajo y fichas matizadas de cuestiones que le permitan demostrar erudición en él, psicológicamente siempre breve examen.

5.^a Incita a aplicar numerosos principios a las variadas y dinámicas situaciones nuevas.

6.^a Nos aproxima realmente a cualquier situación de trabajo real. Situación en que partimos con algunos hechos recordados y con la seguridad de encontrar la solución del resto en otros lugares o fuentes.

7.^a Ofrece la posibilidad de manifestar el espíritu selectivo de fuentes y libros.

8.^a Da la oportunidad de manifestar con precisión la fuerza de originalidad. El alumno endeble repite, sin encarnar, lo expuesto en determinado o determinados libros.

9.^a Busca preferentemente la fuerza razonadora o creadora.

10. Facilita la demostración de lo realmente integrado por el escolar.

11. Nos lanza agudamente hacia la aplicación de los conocimientos.
12. Muestra con vigor el alcance de los ligamentos teóricos.
13. Permite evaluar los cambios de actitud discente ante el tema o ante la materia.
14. Da jerarquía y complejidad al examen.
15. Elude por superación el engaño discente.

Son innegables las ventajas de este método examinador. De su complejidad hemos juzgado al ver la incompreensión de los universitarios. Estos creen resolver las cuestiones a base de acopio de libros. ¡Cuánto tiempo pierden los alumnos descuidados en la búsqueda de lo que no encontrarán!!

Ahora sí que convendría recordar al escolar que el triunfo se consigue recurriendo a los textos en último término. Primero reflexionar y bosquejar toda la temática posible. Después buscar en nuestra memoria los libros manejados para matizar las ideas entrevistas.

Mas si el aprendizaje implica retención o mantenimiento temporal de conocimientos, el examen con material olvida el factor retentivo. ¿Es que significa lo mismo aptitud para encontrar un tema que posesión de nociones sobre el mismo?

Es necesario que exista algo más que el formalismo organizador al que nos llevaría la única utilización de los exámenes con material. Hace falta que los escolares se vean obligados a retener contenidos de la materia en consideración. Esto se puede resolver de varios modos. Entre éstos están algunos de los procedimientos aquí mostrados y una variante de éste que luego indicaremos.

Por otra parte, no puede utilizarse como medio de indagación diagnóstica. La diagnosis exige un estilo examinador de índole mensurativo, de índole objetivo.

De momento mantenemos la importancia extraordinaria del examen con material o «libro abierto» cuando a la Universidad nos referimos. Más aún: creemos que es necesario utilizarlo como básico en la calificación de los escolares.

Uno de los procedimientos en los que, bajo las condiciones de organización, integración y profundidad temática, se logra la intervención de la memoria en la realización del examen es el consistente en

la redacción de un *tema elegido libremente* por el escolar, preparado fuera del aula y escrito en clase sin material.

¿Que se facilita así el examen? Quizá a primera vista aparezca como uno de los más fáciles a realizar por un escolar. Su facilidad es sólo aparente. De hecho es uno de los tipos de exámenes más complejos capaz de demostrar la laboriosidad del alumno.

¿Qué ha de hacer el alumno para tener éxito en el examen? Lo primero, reflexionar. El ejercicio no puede consistir en la mera aprehensión de un capítulo de una obra o de un artículo. El examen exige la intervención de muchas aptitudes:

1.^a Comprensión conceptual de la materia estudiada y de sus principios.

2.^a Dominio particularizado del contenido escible.

3.^a Elección de un problema o cuestión que exija o síntesis o ampliación personal.

4.^a Precisión del tema para su fácil aprendizaje y posibilidad de redacción en el tiempo prefijado.

5.^a Utilización de fuentes y trabajos ligados con el tema que permitan asegurar la información necesaria.

6.^a Análisis profundo de la cuestión elegida.

7.^a Establecimiento de relaciones.

8.^a Planteamiento de nuevas preguntas y problemas.

9.^a Formulación de los fines generales de trabajo y específicos del tema.

10. Manifestación de la capacidad crítica antes de asegurar los contenidos aprendidos.

11. Integración y organización del material elegido.

12. Hiperaprendizaje del tema elegido. Con este hiperaprendizaje el alumno domina en sus últimos detalles y recónditas conexiones lo que se refiere al tema en cuestión.

13. Elaboración de bosquejos y resúmenes que favorezca la memorización.

14. Memorización de lo aprendido en el acto del examen.

En este tipo de examen se fomenta al máximo la personalidad de los escolares. Representa, en cierto modo, un renacer del sistema de selectividad de materias tan necesario cuando el plan de estudios está rigurosamente predeterminado por la legislación vigente. Con este me-

Se puede conseguir que los alumnos busquen la armonía entre las diversas asignaturas de un curso escolar y seleccionen aquellos problemas que interesándoles aproximen entre sí las diferentes materias. Creemos que esta forma examinadora es de importancia vital de los planes de estudio actuales. Personalidad, integración, organización, memorización, profundidad, intervienen para el buen éxito del discípulo.

Mas tiene su contra. La oposición radica en la dificultad de apreciar en estos ejercicios el área de conocimientos dominada por el escolar. ¿Conocerá realmente toda la materia o sólo la parte que nos expone? ¿Ese conocimiento será fruto de trabajo directo o reflejará solamente labor directa de orden mecánico? Y si una materia es incluida en el plan de estudios para que se domine totalmente, dada su importancia, ¿sería justo conceder diploma de conocimientos al alumno que sólo domina una cuestión? Porque, admitámoslo, en otros tipos de exámenes es posible aprobar a alumnos que sólo dominen una cuestión. Pero esta cuestión es considerable como muestra estadística de toda la temática del programa. Aquí, en el tema elegido, es sola una cuestión la que entra en juego.

Aceptamos la objeción. Por ello proponemos la conveniencia de utilización de exámenes complementarios. Los dos complementos serán: Pruebas objetivas y examen oral. Las primeras extienden al máximo el área de las preguntas. Los segundos permiten indagar en aquellas cuestiones algo desenfocadas en la elección del tema.

Dos tipos fundamentales nos restan en las diferentes formas de examen anunciadas. Son el *comentario* y el *bosquejo esquemático*. Quizá podría afirmarse que tanto el comentario de un texto como el bosquejo esquemático intervienen básicamente en algunos de los tipos mentados, pero no es menos cierto que un escolar podría tener éxito en las formas de examen anteriores sin desenvolver las aptitudes específicas inmersas en el comentario y en el bosquejo.

Mas esta posición mixtificada hace que consideremos comentario y bosquejo esquemático como tipos secundarios de examen en los que apreciamos con más claridad algunas aptitudes discentes ocultas en otras pruebas.

En el *comentario* intervienen singularmente muchas aptitudes:

1.^a En primer lugar y como básicas: a) Atención lectora en su forma de concentración. b) Comprensión lectora. Sin ejercitar perfec-

tamente ambas potencialidades, el comentario no podrá pasar de mera suposición y estará expuesto a numerosos errores.

2.^a Aptitud generalizadora. Totalmente necesaria para captar el fondo o idea madre del texto considerado.

3.^a Aptitud analítica. Mediante la cual se facilita el estudio detallado y profundo del texto y se posibilita la comparación y crítica posterior.

4.^a Aptitud crítica capaz de descubrir aciertos y errores en el contenido expuesto a consideración, junto a la actitud de abstención perjudicial.

5.^a Hábito de utilizar la interpretación y explicación de la misma.

6.^a Aptitud de conexión e indagación ideatorias.

7.^a Aptitud de contraste y comparación.

8.^a Aptitud para evaluar los matices científicos hallados.

9.^a Aptitud mnemónica para relacionar y justificar históricamente lo encontrado.

10. Hábito de probar o demostrar las conclusiones. Puede ser sustituido, a veces, por la simple demostración.

Dada la consideración del carácter secundario de esta forma de examen, dejaremos a un lado sus limitaciones para reseñar rápidamente otro tipo de examen: el *bosquejo*.

Es innegable que no todos poseen la capacidad de reducir a líneas fundamentales o esquemas estructurados una cuestión o conjunto de cuestiones. También es cierto que pocos alumnos responden con un buen esquema sistemático si no se les pide así.

A esto tiende este tipo de examen: a provocar el esquema eliminando el esquema propio de la redacción ampliadora.

Es quizá el tipo de examen en el que se demuestra con más sencillez:

- 1) Aptitud de generalización.
- 2) Claridad de ideas.
- 3) Poder de estructuración metodológica.
- 4) Aptitud deductiva.
- 5) Poder de ejemplificación.
- 6) Aptitud sintetizadora.
- 7) Poder de concentración y definición de ideas.

COORDINACIÓN DE PRUEBAS «SUBJETIVAS» Y OBJETIVAS

Esta coordinación puede lograrse por dos vías: 1) vía docente, y 2) vía discente. Por la ruta docente la dirección coordinadora corresponde a propuesta directa del maestro; por la vía discente, a acción del alumno.

La coordinación sugerida supone complicación, supone la intervención sucesiva de pruebas subjetivas y objetivas, por lo que puede tener dos sentidos, según el orden de sucesión de las pruebas.

Acercándonos al sistema tradicional parecería que el mejor procedimiento coordinador consistiría en iniciar el examen con una serie de pruebas objetivas, pedir después la agrupación de los diferentes elementos para conseguir grupos de cuestiones y, finalmente, explicar o justificar los grupos obtenidos.

Pudiera reducirse solamente a la explicación exigida para cada cuestión en particular, y esto sería suficiente, pero reduciría las capacidades comprensiva y organizadora, dificultando más la manifestación de la personalidad.

Si nos aproximamos más al estilo nuevo, encontraremos que la primera parte deberá estar constituida por alguna forma de tipo subjetivo mentada anteriormente para concluir con una serie de preguntas a contestar objetivamente, preguntas que exigirán el debido uso del material o la interpretación recta del texto. De esta forma habremos mantenido la eficacia del tipo de pruebas tradicionales y habremos añadido unos últimos elementos diferenciales de tipo objetivo que nos permitirán verificar un perfecto diagnóstico del escolar.

Cabría aumentar el valor personal del alumno si las cuestiones y respuestas objetivas fuesen planteadas y resueltas por él mismo. Se aclaran así su capacidad interrogativa y forma de plantear problemas junto al sentido personalmente otorgado a sus conocimientos.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA
Profesor de la Universidad de Madrid

S U M M A R Y

The determination of school achievement in the whole and in each subject is at present one of the necessary chapters in every Didactics. That is why examinations are reconsidered and examination tecnics are renovated that they may be better adjusted to each pupil and in order to attain their aims more perfectly.

In the article the author gathers a series of new tests and other traditional ones which are duly renovated. His study, grounded on findings from experience and experiment, allows him to point out the principal advantages and the most important difficulties beside the abilities involved in it.

In a summary way he suggests several ways of jointly using objective and subjective examination types.