

COMPROBACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

Así como la opción supone una limitación de nuestras posibilidades anteriores, la enunciación de un tema, que me es dado, me obliga a esfuerzos extraordinarios por hacerme discurrir dentro de unos márgenes bastante precisos.

Ahora me enfrento con un tema muy amplio y muy complicado cuando pretendo cumplir la promesa implícita de exponerlo en poco tiempo, sin dejar nada esencial y con claridad suficiente.

El concepto de trabajo escolar es una especificación del trabajo ya mencionado bíblicamente. El trabajo no es sólo, como diría Rude, «actividad que se propone un objetivo y que procura superar los obstáculos que se le oponen» (1), sino algo fundamental o esencial en la vida. Lo que indica Jaspers (2), «el trabajo transforma el mundo dado por la Naturaleza en un mundo humano. El hombre crea con el trabajo su propio mundo», y defiende radicalmente Hartman (3), cuando afirma: «antes de todo comprender y de toda conquista han puesto los dioses el sudor del trabajo. Y el trabajo es lo primero que hay que llevar a cabo, aquí como en todas partes, lo mismo al leer que al pensar por cuenta propia».

La brevedad me obliga a distinguir seis aspectos o ingredientes fundamentales en todo trabajo: *objetivo, plan, espacio, tiempo, esfuerzo y persona*, junto a una resistencia a vencer. El *objetivo* o finalidad realizable es aquello a que nos conduce o debe conducir el tra-

(1) RUDE, A.: *Escuela nueva*, en el *Tesoro del Maestro*.—Labor, Barcelona, 1937, tomo I.

(2) JASPERS, K.: *Origen y meta de la Historia*, «Revista de Occidente». Madrid, 1950, pág. 117.

(3) HARTMAN, N.: *Ontología*.—F. C. E. Méjico, 1954, pág. IX.

bajo; el *plan* es la estructura del método que nos ha de conducir al objetivo y que ha cobrado en la actualidad una jerarquía insospechada antaño con las «planificaciones» o «planeamientos»; *espacio y tiempo* son dos condiciones diferenciales que darán diversidad al trabajo y que deben ser tenidas en cuenta en el plan; el *esfuerzo* es necesario para vencer las resistencias y está íntimamente ligado con nuestro empeño en vencerlas, y la *persona*, capaz de realizar el trabajo o de iniciar la actividad que sirve para vencer los obstáculos.

El trabajo escolar no es algo simple, aunque a veces pueda serlo, sino muy complejo, porque los ingredientes anteriores se multiplican al intervenir docente, discente y comunidad escolar; al distinguir diversas facetas del trabajo personal. Así, oyente y expositor, lector y escritor, discípulo y maestro, realizan una gran variedad de trabajos. Un *trabajo mecánico*: estar sentado y escuchar, de pie y hablar... con el natural esfuerzo fisiológico; un *trabajo mental*: atender, entender, comprender y discernir en el que escucha; recordar, discernir, evocar y seleccionar, en el que expone; un *trabajo moral*: paciencia y fortaleza para sufrir deficiencias de exposición, esperanza en el saber, que suponen expondrá, etc., cumplimiento de promesa, preparación y prudencia en el que expone, etc.; un *trabajo social* de comunicación para que los canales unidireccionales puedan ser interactivos, obligándome a intentar adecuar mi explicación a una colectividad de distinta preparación y altura mental o capaz de llevarnos a todos al diálogo final, ya que no sea posible realizarlo en cada instante; un *trabajo personal o de salvación*, en el que la actividad singular de cada uno apunta al misterio de la salvación personal; así el que escucha puede atender como parte de su actuación redentora o no, y el que explica puede considerar su explicación como modo especial de ligadura salvadora.

En el trabajo escolar integral se advierten todas estas facetas: mecánico, mental, moral, social y personal. El trabajo escolar así entendido goza de autenticidad, produciéndose un estilo de vivencia que elimina la fatiga subjetiva. Cuando nos entregamos auténticamente y mientras dura la entrega no advertimos ni esfuerzo ni cansancio, no nos parece hallar resistencias. Sólo cuando desaparece la autenticidad de la entrega, por haber culminado la dación, renacen el cansancio o la fatiga, porque dejamos de ser actores para convertirnos en espectadores.

Cuestiones generales sobre la comprobación del trabajo escolar.

Las dificultades bocetadas para intuir superficialmente las facetas del trabajo escolar se multiplican al pretender encuadrarnos dentro de la comprobación.

Mantengo como creencia personal la imposibilidad de comprobar el trabajo de autenticidad, el trabajo singular sin vivencias de fatiga. Es cierto que lo admito como existente, es decir, es cierto que creo en él, pero la comprobación no es viable ni por la persona interesada, que pierde autenticidad laboriosa cuando pretender hacer y reflexionar sobre su hacer simultáneamente.

Los sociólogos (4), preocupados por la conducta humana y por discernir sus misterios, se han visto obligados a distinguir entre conducta abierta o manifiesta, fácilmente comprobable, y conducta cerrada, radicalmente indescifrable. En términos sencillos, conducta cerrada significa que en nuestro comportamiento nadie puede asegurar por qué y para qué realizamos una obra o cómo combinamos interiormente nuestras potencias para lograr un resultado creador. Conducta cerrada es, por ejemplo, el conocimiento del motivo íntimo por el que ustedes han venido a escuchar esta lección. Por su conducta abierta (matrícula en el curso, asistencia puntual e intervenciones), podemos sospechar que han venido para aumentar sus conocimientos didácticos o que están intensamente preocupados por vencer los obstáculos escolares. Pero la verdad profunda de su asistencia es indescifrable, y cuanto más auténtica sea, más singular y opaca es para los demás.

Y si un aspecto aparentemente tan sencillo como la intimidad de presencia a una lección pasa a ser indescifrable y cerrado, ¿qué diríamos de lo que he denominado trabajo de autenticidad?

Mas cuando queremos posibilitar la comprobación del trabajo en clases hemos de aceptar la intervención de un conjunto de variantes, que en nuestro esquema nunca serán invariantes, pero que en la simplificación léxica podrían parecerlo. La comprobación depende del sistema didáctico en juego, de las materias de aprendizaje y, fundamentalmente, de los objetivos que se pretenden.

Si llamamos sistema tradicional al que se emplea corrientemente en nuestra enseñanza, acepto una fácil comprobación por medio de los exámenes de cualquier tipo o por medio de la determinación de

(4) BROOKOVER, W. B.: *A Sociology of Education*.—American Book. New York, 1955, caps. I, XI, XII y XIII.

los quehaceres realizados en el aula. En el primer caso actuamos de modo transversal por solicitar al sujeto para que se comporte de modo singular en una situación especial; en el segundo obramos de modo longitudinal al considerar el proceso cronodiscente o cronodocente en su total realización, conforme los ajustes realizados en el transcurso de la vida escolar.

Hay sistemas que, por principio, no admiten la comprobación escolar por considerar a ésta sólo como heterocomprobación o comprobación extrínseca. Son los sistemas pedagógicos anárquicos, sólo aptos para la teoría, en los que el sujeto está autorizado para hacer lo que quiere. Entonces la heterocomprobación no tiene sentido, excepto cuando es pedida por el mismo escolar. Estos sistemas reducen los obstáculos artificiales impuestos por el maestro y, teóricamente, han servido para despertar la conciencia de que existe o puede existir verdadera autenticidad en un quehacer escolar apetecido por el niño. La comprobación del trabajo escolar en estos sistemas pertenece más al orden de la adaptación personal y psicología profunda que al más estricto de lo didáctico (5).

En los sistemas individualizados, que creo fundamentales en la actualidad, la comprobación toma un sesgo especial. Desaparecen los exámenes o pruebas idénticas para todos los escolares, porque lo que preocupa es la comparación con uno mismo respecto de los bienes culturales. Aunque mediante pruebas transversales se autoevalúe el sujeto y advierta su avance real o compruebe la necesidad de revisar (6) algunos aprendizajes, en la enseñanza individualizada predomina la comprobación longitudinal, de acuerdo con el ritmo y «tempo» del aprender. La comprobación es continua al apoyarse en el adelanto logrado en cada materia, en el número de horas de trabajo intenso o de unidades de aprendizaje vencidas. Renace la confianza en el alumno que se autoevalúa, pero este sistema no sirve para todos los escolares, ya que algunos poseen muy débiles estructuras o modelos motivacionales respecto de ciertas ramas del aprender.

Más compleja es la comprobación con sistemas colectivizados o socializados. No se justifican en ellos exámenes o pruebas, que sólo se pueden utilizar con fines orientadores. La comprobación toma un ma-

(5) Véase: CARMICHAEL, L.: *Manual of Child Psychology*.—Wiley. New York, 1954; SHAFFER, L. F., and SHOEN, E. J.: *The Psychology of Adjustment*.—Houghton Mifflin. Boston, 1956.

(6) Véase DOTRENS, R.: *L'enseignement individualisé*.—Delachaux-Niestlé. Neuchâtel-París, 1947; LYNCH, A. J.: *El trabajo individual según el Plan Dalton*.—Losada. Buenos Aires, 1945; WASHBURNE, C.: *La escuela individualizada*.—Losada. Buenos Aires, 1945.

tiz propio (7), puesto que se pretende no sólo que los escolares adquieran conocimientos y desenvuelvan destrezas o hábitos instrumentales de trabajo, sino que se favorezcan las interacciones dinámicas entre los componentes del equipo o grupo, entre los distintos grupos y entre las personas que representan distintos papeles en la comunidad escolar. Por ahora los sistemas de evaluación conseguidos no son suficientemente válidos, como mostraré más tarde.

He dicho que depende igualmente de las materias de aprendizaje y de los objetivos que se pretenden. Esto confirma lo que acabo de explicar, ya que los objetivos varían en los diferentes sistemas escolares.

Como en este instante sólo intento ofrecer una panorámica polivalente para que se pueda intuir todo lo que significa la comprobación, me voy a reducir a dos grandes contrarios: Matemáticas y Literatura, no sólo porque representan entre ambos los dos factores distintos dentro del llamado factor escolar (8), sino porque los objetivos se han definido con precisión muy diversa y los exámenes son de los más variados.

Las Matemáticas, por su grado de abstracción indiscutible y por su acercamiento a la realidad técnica y comercial, han definido siempre con claridad sus objetivos. La comprobación del saber matemático se ha hecho con exámenes bien ideados, ya porque la interpretación respecto del razonamiento matemático es fácil de conducir a fines previstos, ya porque la determinación de la exactitud y rapidez no han dado lugar a excesivas complicaciones. Es cierto que hoy día se han mejorado los procedimientos (9), pero hasta ahora han sido los mejor logrados.

Como contraste factorial he señalado la Literatura. La dificultad que encierra su enseñanza se advierte por todos y no la quiero repetir por haberlo expuesto otras veces (10). En la Literatura lo que preo-

(7) Véase: COUSINET, R.: *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*.—Losada. Buenos Aires, 1950; JAKIEL, A.: *Le travail par équipes à l'école*.—Bureau International d'Education. Genève, 1935; LUSTENBERGER, W.: *Le travail scolaire par groupes*.—Delachaux et Niestlé. Neuchatel-Paris, 1953.

(8) VERNON, PH. E.: *La structure des aptitudes humaines*.—P. U. F. Paris, 1952, cap. IV, pág. 45 y sigs.

(9) Véase: GREENE, H. A.; JORGENSEN, A. N., and GERBERICH, J. R.: *Measurement and Evaluation in the Elementary School*.—Longmans Green.—New York, 1953; Los mismos autores y editorial: *Measurement and Evaluation in the Secondary School*, 1954; JORDAN A. M.: *Measurement in Education*.—McGraw Hill. New York 1953.

(10) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Evaluación de la composición escrita», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 47, julio-septiembre, 1954; «Proceso madurativo del complejo literatura-estilo», *Revista Española de Pedagogía*, núms. 66-67, abril-

cupa es fomentar el gusto literario o lograr desenvolver un estilo personal de expresión, es decir, lograr un verdadero acto degustador o interpretador por la lectura o escucha, por un lado, o un verdadero acto productor o creador de lo literario, por otro. Mas tanto la degustación o interpretación como la creación literaria son algo personal, singular, y solamente es posible comprobar lo repetible y lo atribuible a un conjunto de sujetos.

Es cierto que, además, los objetivos didácticos de la Literatura no se ajustan normalmente a lo que he dicho. Cuando un escolar aprende Literatura para ser examinado preocupa más la «cultura literaria» que el mismo estilo.

El sujeto es examinado sobre contenidos literarios (autores, fechas, obras, resúmenes de obras, ejemplos de géneros literarios), conforme se le ofrecen en texto o él debe indagar. No encontramos pruebas ordinarias que demuestren la sutileza de su gusto literario, un aumento de la actitud positiva hacia la literatura o un desenvolvimiento gradual de la expresión estilística: Algunos «tests» elaborados (11) no cubren todos los objetivos ni se pueden declarar válidos.

Luego la comprobación del trabajo escolar es demasiado compleja para pretender resolver todas las cuestiones en una sola lección o en un solo artículo.

COMPROBACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR DEL MAESTRO.

Conforme he diseñado, el trabajo escolar no es sólo del alumno, sino también del maestro y de la comunidad educativa. Nadie puede discutir sobre el hecho de que el maestro trabaja, y por esto no sólo es posible, sino necesario comprobar dicho trabajo, que se incluye plenamente dentro de la situación general planeada antes.

Intentaré de modo simple y rápido, por las circunstancias en que me encuentro, exponer lo que ya escribí hace años respecto de un tipo de enseñanza. El sistema de más llamadas a la autenticidad y a la comunicación personal es el que intenta determinar el estilo del trabajo magistral por el *contacto paradigmático*. El maestro, admito, actúa por vía modelar de tal modo, que el alumno, siempre imitador total o parcial de conductas superiores, aprende el qué, el cómo y el

septiembre, 1959; «La redacción y la Gramática en la enseñanza de la lengua», en *La Escuela Unitaria completa*.—CEDODEP: Madrid, 1960; «Momentos madurativos en la expresión escrita», *Revista de Educación*, 1.ª quincena, enero, 1959, núm. 90.

(11) ANASTASI, A.: *Psychological testing*.—Macmillan. New York, 1954; GREENE, E. B.: *Measurements of human behavior*.—Odyssey Press. New York, 1941.

COMPROBACION DEL TRABAJO ESCOLAR

para qué de su maestro al intuir lo que hace, cómo y para qué vive, al contemplar cómo sale de sí para darse a los demás. El buen maestro es un modelo iluminado por rayos de personalidad auténtica y por bishumbres de trascendencia. A la perfección magistral **compete** este estilo de actuación que influye mucho sobre lo demás como fondo estructural de vivencias, como modelo motivacional, sin intención aparente por parte del maestro, sin indicación subjetiva, pero que viene a traducirse en un cambio de actitud o de orientación semipermanente. Un solo gesto del «maestro» puede ser suficiente para alcanzar la intimidad del discípulo lleno de esperanzas y predispuesto al impacto magistral.

La importancia del contacto paradigmático no es igualada por ninguna otra actuación magistral, aunque recordemos cómo la originalidad personal de cada alumno hace que el modelo no pueda ser captado en su singularidad y que sufra una nueva variación en la intimidad de cada discípulo. La teoría paradigmática se nos ofrece como un terreno erizado de obstáculos y lleno de simas.

Aunque el contacto paradigmático se produce siempre que el maestro actúa en autenticidad, numerosas veces los maestros se caracterizan más por su entrega esforzada que por su valor modelar. El profesor se entrega y vuelca lleno de actividad para concluir agotado en gracia de su esfuerzo y tensión constantes. La profundidad del maestro que se da hasta el agotamiento, que trabaja al máximo de sus posibilidades es propuesta por muchos como el mejor índice vocacional y es considerada como el ideal del docente. Pero he de señalar una gran distinción: no existe correlación perfecta entre entrega a la labor docente y éxito magistral. El valor vocacional y pedagógico de la entrega es digno de estimularse y destacarse, aunque esté sometido a dificultades estimativas por parte del espectador.

Esta especie de entrega incondicional, muchas veces espontánea, por obedecer a un tipo temperamental, puede variarse por el maestro, en el que predominan la reflexividad y las potencias mentales. El maestro bien dotado intelectualmente planifica con toda precisión lo que se debe hacer, prevé los quehaceres del alumno y los incentivos apropiados, organiza con una calma tranquila y suave todas las actividades escolares y consigue que los alumnos trabajen con intensidad y éxito. Este maestro es capaz de desenvolver la labor magistral sin llegar al contacto paradigmático ni al agotamiento resultante del esfuerzo poderoso del tipo anterior, porque sus potencias mentales le permiten realizar un proyecto casi siempre sistemático, una verdadera planificación en la que el bosquejo constituye la parte fundamental.

Esta triple interpretación de la tarea docente lleva consigo tres suertes distintas de comprobación de su quehacer. La primera de las vías es de estilo longitudinal y se realiza mediante comparaciones sucesivas y simples que pongan de manifiesto la vocación modeladora. Quizá uno de los términos que con más facilidad manejamos los educadores es el de nuestra «indudable» vocación modeladora y en el fondo de nuestro ser, aunque muchas veces no la captemos y la proclamemos, siempre se encuentra dicha vocación, porque la vocación modeladora constituye una de las notas de la autenticidad humana (12).

Mas la autenticidad humana supone plenitud permanente de personalidad, lo que no es fácil encontrar en todo profesor, más dado a la profesión transeunte y a las variaciones dinámicas de las situaciones autónomas.

La vocación profunda implícita es más ideal que realidad, y la actitud paradigmática aparece en los grandes maestros, pero no en todo maestro. Por otra parte, si bien la vocación paradigmática puede ser perfecta, en numerosos aspectos formativos mezclada con actitudes narcisistas pudiera ser contraproducente, y no siempre puede ser transmitida a los escolares, que muchas veces no captan el modelo y otras quedan insuficientemente orientados en aspectos instructivos.

El logro de un maestro modelo de virtudes encara con los problemas de la civilización actual. Si dicho maestro posee los saberes y los transmite al tiempo que modela la intimidad infantil, nos hallamos ante un caso de perfección magistral. Si el maestro posee grandes virtudes morales, pero le faltan los saberes que competen a la vida actual, el alumno podría quedar bien formado, pero sus posibilidades, aptitudes y conocimientos insuficientemente desenvueltos.

La comprobación de la entrega esforzada es fácilmente realizable por los organismos que a ello se dedican. Tanto el inspector como el director distinguen perfectamente al maestro esforzado que se agota en cada sesión. Además, el maestro esforzado sabe que lo es y lo proclama con toda justicia. Es cierto que en su proclama va implícita una autoestimación de bondad magistral. El razonamiento se apoya en estas premisas: «Yo sé enseñar y me entrego sin descanso, luego soy un excelente maestro.» Personalmente estos maestros son dignos de alabanza, cuando no razonan sobre su eficiencia, porque no se han preocupado de distinguir entre laboriosidad y eficiencia. El éxito magistral no depende tanto de lo que hagamos como de lo que hagan

(12) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Entorno psicosocial del docente primario», *Bor-dón*, núm. 63, noviembre 1956.

los escolares, y lo que éstos realizan está en función directa de nuestro modo de hacer más que de la intensidad de nuestras faenas.

La determinación o comprobación del nivel mental del maestro y de su sistema de planificación es fácilmente realizable. Se ha comprobado que los mejores maestros suelen poseer un cociente intelectual muy elevado, porque es una de las condiciones necesarias. Es cierto que el cociente intelectual nos habla más de posibilidades que de realidades. Sabemos que un maestro puede enseñar bien, pero no sabemos si quiere aprovechar sus potencias. Los profesores con un nivel intelectual elevado abundan y, dentro de ellos, muchos fracasan como docentes por falta de entrega a su labor magistral.

Como consecuencia de las anteriores limitaciones respecto de la comprobación surgió el cuarto concepto fundamental: *la eficiencia docente*. El mejor maestro no es el que intenta ser paradigma o modelo, no es el que se entrega pleno de actividad, no es el de mayor cociente intelectual capaz de planificar la enseñanza. El mejor maestro es el que logra que los alumnos vivan en plenitud, de acuerdo con los verdaderos modelos, el que logra que los alumnos trabajen con ilusión y alegría, el que consigue que los escolares aprendan más y mejor, que estén mejor formados. En resumen, *el maestro se mide por sus frutos, y los frutos de un maestro son los cambios conseguidos en la conducta de sus alumnos*. Conforme consiga sean sus discípulos, así fué su actividad magistral. *La eficiencia se convierte en el módulo de comparación de la labor magistral*. Si un maestro fuese bueno, entregado o muy inteligente y sus alumnos apareciesen como deficientes o mal preparados, no podríamos afirmar que su labor fué buena, excepto cuando dichos escolares fuesen mucho peor antes de la intervención del maestro. ¿Quién es capaz de silenciar en su intimidad el recuerdo del «buen maestro», que en nuestra infancia nos dirigió tan perfectamente que gracias a sus impulsos hemos sido iniciados en tantos quehaceres?

TRABAJO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

La comunidad escolar es una comunidad planificada, definida implícitamente como la institución que intenta la formación de hombres auténticos. Para conseguir esta formación es necesario que las relaciones humanas existentes en el seno de dicha comunidad caminen concordes con el desenvolvimiento de la persona.

La formación de grupos de trabajo ha de ser progresiva para alcanzar, primero, una gran cohesión intragrupal y extenderla, después,

entre los grupos, para alcanzar la integración total manifiesta en lo que se denomina «fisonomía de la escuela». Mediante el trabajo comunitario se busca el fortalecimiento de los vínculos convivenciales y el avance armónico en pos de la madurez político-social. Creo que olvidamos más de la cuenta la maduración social de los escolares a causa de nuestra inmersión en la madurez mental e instructiva.

Los métodos para comprobar la formación paulatina de una comunidad escolar debidamente integrada están hoy en día en discusión. Se caracterizan por una menor constancia y validez que los métodos aplicados a factores de la mente por necesitar tanto de la calidad como de la cantidad.

Entre sus técnicas anotaremos por su facilidad: la observación sistemática y anotación de incidentes (favorecidas cuando empleamos sistemas gráficos apoyados en escalas de clasificación); escalas de creencias y actitudes (por estimar que el adelanto en las estimaciones correspondientes supone mejor trabajo en la comunidad) y sociometría (determinación del estado social y de la coherencia de los grupos, de acuerdo con las elecciones realizadas por sus componentes).

Estas técnicas exigen preparación, puesto que los sectores comunicativos de maestro y discípulos o entre los discípulos no suelen coincidir. Pocos de nuestros maestros podrían conseguir, en la actualidad, sistemas de trabajo colectivizados o socializados por la falta de esquemas definidos y de adiestramiento en la organización dinámica.

ORIENTACIÓN EN EL TRABAJO ESCOLAR.

La orientación como esclarecimiento de posibilidades personales con sentido (13) se instala en el centro de la Didáctica contemporánea. Mas un escolar no se puede llamar orientado si él mismo, en cuanto persona, no puede optar o elegir en distintas ocasiones de aprendizaje.

Hoy día, por desgracia, nos encontramos en nuestro país con un sistema docente lo más opuesto a la elección. Los alumnos casi nunca pueden elegir ni siquiera en cada Universidad, ya que, en general, las materias son fijas, el programa predeterminado y el profesor único (las pocas asignaturas de elección no compensan el sistema general).

(13) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «La orientación como rumbo optativo», *Revista de Educación*, núm. 96, abril 1959; «La orientación continua», *Bordón*, núm. 89, enero 1960.

El alumno no puede elegir. Tampoco puede optar a la hora de rendir su eficiencia discente: los exámenes suelen ser de estilo clásico, sin que los alumnos opten.

Mas el alumno, desde la infancia, debe empezar a saber qué elige. Opciones sencillas al principio (de dibujos a ilustrar, de colores y formas, de libros de lectura, etc.). El gusto para la lectura, por ejemplo, sólo se puede conseguir cuando los escolares disponen de diferentes obras de diversos autores.

La comprobación de esta integración personal es muy compleja, ya que puede verificarse por vía directa y por vía comparativa. Mediante la primera intentaremos averiguar los motivos e incentivos de la elección, los motivos de algunas renunciaciones, el modo de elegir (la seguridad o vacilación, la independencia o la «etiqueta convencional», la rapidez espontánea o la calma reflexiva). Más tarde indagaremos sobre el estilo logrado en las decisiones y las revisiones que los sujetos realizan de lo decidido más o menos recientemente. No debemos olvidar que un sujeto no está bien orientado hasta que no es capaz de rectificar con naturalidad, de acuerdo con las nuevas consideraciones o circunstancias; pero tampoco está bien orientado si cree que lo esencial es rectificar continuamente para ajustar la nueva dirección. Dentro de cada dirección caben muchos matices diversificadores sin necesidad de cambios direccionales.

La vía comparativa nos llevará a estudiar la diferencia entre las reacciones de cada escolar cuando sigue moldes no optativos y cuando marcha con modelos de opción. Así, comparar la cuantía e interés lector, cuando la lectura se hace con libros idénticos. Así, comparar la cuantía de fichas de enseñanza individualizada, realizadas cuando la maestra o maestro entregan y distribuyen o cuando los mismos escolares eligen y realizan. En cuantía, se muestra superior el sistema optativo, pero no en los intentos de vencer situaciones más difíciles (quizá por falta de adiestramiento).

COMPROBACIÓN DEL TRABAJO DEL ESCOLAR.

La comprobación o examen no perturba la personalidad de los alumnos, como pretenden algunos. Hay menos inhibiciones y fobias en los exámenes que en otras situaciones escolares, sobre todo cuando el examen no significa puerta de acceso a una nueva situación muy deseada.

El incentivo intelectual de los exámenes bien adecuados ya no se

discute. Todo escolar que «sabe» algo o hacer algo le gusta ser probado sobre su suficiencia. Y en los contenidos y formas de examen más fáciles, el escolar se entrega de tal modo que se abstrae de todo posible bullicio circundante. A este incentivo lúdico-intelectual se une un contraste superador, impelido por el nivel de superación ya existente en los niños. Con exámenes bien elaborados y ante modelos a realizar, de acuerdo con la edad, los alumnos intentan conseguir cada vez una mejor puntuación. Sobre todo les importa encontrar una correlación decidida entre su esfuerzo y los resultados hallados cada vez.

El examen se apoya en una tensión singular, que nunca se podrá eliminar, y que lleva a los escolares a una preparación idónea. Cuando los exámenes toman cierto sabor de continuidad, esta tensión inicial produce un impulso intinerante, es decir, hace que el niño, lanzado en la corriente del aprendizaje, refuerce su modo de estudiar. Cada examen puede ser un refuerzo si se organiza bien.

Finalmente, el examen se constituye en ejercicio didáctico positivo para los contenidos que se dominan y supone una advertencia sobre los ignorados. Por otra parte, la variación existente entre el modo de adquirir los saberes y la forma del examen hace que el niño se vea obligado a establecer relaciones o selecciones que fortalecen sus potencias mentales.

Administrativamente, los exámenes son necesarios por suponer la seguridad de que el trabajo planificado, de acuerdo con unos objetivos, ha sido perfectamente desarrollado, porque sirven para seleccionar a los sujetos que han de pasar a otro estamento, porque sirven para clasificar a los alumnos y para realizar con justicia las promociones de curso o año escolar.

MÉTODOS COMPROBATORIOS.

Pueden ser analíticos o sintéticos. Los analíticos se adhieren fundamentalmente a la aptitud concebida como «rasgo definido por lo que un individuo puede hacer» (14) y suelen ser transversales. No quieren comprometer a la persona que los realiza y no se preocupan en exceso de la situación personal del sujeto el día del examen. No es lo mismo intentar éxito que no intentarlo, no es lo mismo querer mantener «cierto prestigio» en «tests» mosaico que buscar el mayor

(14) THURSTONE, L. L.: *Múltiple-factor analysis*.—University of Chicago, 1947, página 62.

número de respuestas, no es lo mismo aspirar a un éxito que embarcarse vitalmente en dicho éxito.

Por este motivo se indican como superiores los métodos sintéticos. Estos se adhieren a la aptitud entendida como «posibilidad transeunte de un empeño a confirmar» (15) y suelen ser longitudinales. No olvidan que el empeño, esfuerzo, entrega, no sólo puede mejorar el cociente mental y el instructivo, sino llevarnos al éxito con más seguridad que la simple potencia mental. En la escuela primaria y en la media corresponde a los niños «estudiosos» sin distinción de edades. En la enseñanza universitaria aparece con mayor porcentaje en los alumnos menos jóvenes. La estructura dominante en los longitudinales es siempre funcional, porque hay una claridad de objetivos en el empeño aptitudinal y porque se realiza una clara delimitación holística. El profesor suele utilizar el diálogo para captar el esfuerzo empeñante.

EVALUACIÓN Y MEDIDA.

Entiendo por evaluación «todo intento de cualificar una persona, una situación o un proceso individual con estructuras intersubjetivas». No busca la cantidad, aunque la calidad no puede estar exenta de cuantía y no equivale a estimación valorativa, porque se apoya en la conjunción de conclusiones de personas distintas. Es más amplia que la medida (ya que éste se podría considerar como un caso particular de la evaluación) y de menor seguridad por encararse con la singularidad de la persona instalada en una comunidad.

La medida se apoya en una serie de supuestos, cada uno de los cuales da lugar a numerosas controversias (existencias de la magnitud y de la unidad de medida, existencia del instrumento de medida y posibilidad de la mensuración precisa y exacta, etc.). Exige, además, situaciones objetivables, admisión de la constancia personal y de la coincidencia de respuestas de diferentes personas con el mismo sentido e interpretación. Por ello la medida se centra en destrezas, habilidades y aptitudes analíticas (conocimientos, conceptos, comprensión y aplicaciones).

(15) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «La Profesiografía y la educación», *Bordón*, número 74, febrero 1958, pág. 70.

(16) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Las pruebas objetivas en la Escuela primaria*, C. S. I. C. Madrid, 1950, pág. 16.

MEDIDA DEL TRABAJO ESCOLAR.

a) *Exámenes tradicionales*.—Los escolares son sometidos a una o varias pruebas escritas y orales, casi siempre improvisadas, y que el profesor juzga de acuerdo con su criterio y su estado mental.

Se ha comprobado con todo rigor que las notas conseguidas con exámenes tradicionales son de gran fluctuación y de poca seguridad. La dispersión de las notas concedidas por los mismos profesores a los mismos ejercicios es asombrosa (16). También lo fué en la investigación que me llevó a concluir la Escuela de escritura (17).

b) *Escalas*.—Son instrumentos elaborados con todo rigor, que sirven para contraste de otros elementos que vamos a comparar. Cada escala está compuesta de escalones conseguidos de modo que la distancia entre cada par sea la misma o perfectamente conocida. La semejanza entre el elemento y el correspondiente de la escala proporciona la puntuación (hay escalas de escritura, dibujo, composición escrita, gusto artístico, etc). Las «escalas de actitudes» sólo exigen la elección de un elemento de la escala, porque el elemento no se había explicitado, sino que estaba en nuestro interior para manifestarse en la elección.

c) «*Tests*».—Son conjunto de pruebas o elementos para determinar el estado reactivo del sujeto en cierto momento y para pronosticar reacciones futuras. Suelen estar compuestos de numerosos elementos y estudiados con gran rigor científico. Se emplean mucho más en investigaciones científicas que para determinar el trabajo escolar, aunque sean más válidos y constantes. No existen demasiados «tests» instructivos elaborados con verdadero rigor científico.

d) «*Tests*» *escalados*.—Son «tests» elaborados de modo que la distancia entre cada par de elementos es perfectamente conocida.

e) *Pruebas objetivas*.—Llamadas hace tiempo «exámenes de nuevo tipo», son un conjunto de elementos caracterizados, porque las respuestas están previstas y son siempre exactas. Para asegurar la exactitud de la respuesta es conveniente que la solución se presente al alumno entre otras alternativas inciertas.

Pruebas semiobjetivas (así se pueden denominar las de «recuerdo» y otras similares) son las que permiten más de una solución cierta y que el sujeto debe evocar en el interior de su mundo conceptual.

(17) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura (Didáctica y escala gráfica)*, C. S. I. C. Madrid, 1950.

Las pruebas objetivas son superiores a las semiobjetivas porque nos permiten asegurar que el error de un sujeto en una respuesta se debe a deficiencias personales, aunque algún acierto sea fortuito. En las semiobjetivas se puede fallar en la respuesta dominando un contenido por dificultades de evocación.

Las pruebas objetivas son superiores a otros exámenes, no sólo por su objetividad, sino por abarcar un área mucho más amplia de conocimientos y reducir el error muestral ocasionado al proponer un solo tema entre ciento (un alumno podría sacar la máxima nota con un saber del 1 por 100, y otro la reprobación con un saber del 99 por 100).

Las pruebas objetivas se pueden elaborar, además, apoyándonos en los «tests» diagnósticos. De este modo determinamos el tipo de fallo discente, que no es tan fácil con los exámenes tradicionales.

Es cierto que las pruebas objetivas sirven para determinar el dominio de la mayoría de los contenidos en escolaridad primaria y secundaria, porque permiten: discriminar sobre definiciones y sobre conceptos; averiguar si los escolares conocen los propósitos que nos han de conducir hacia un saber; determinar la facilidad para encontrar la causa o causas de un efecto y el efecto o efectos de una causa; comprobar la facilidad asociativa, relacionante y comparativa entre varias situaciones o hechos; distinguir la agudeza de los alumnos para captar semejanzas y diferencias; contrastar su poder estimativo en las ordenaciones completas o incompletas; hacer ver la facilidad para aplicar principios o para generalizar; manifestar la acuidad para reconocer e identificar verdades, «cuasi-verdades» y errores; facilitar las comparaciones estimativas de índole aproximativo, etc.

Simultáneamente las pruebas objetivas son limitadas (18) en la escuela primaria y secundaria, y más restringidas en la universitaria, porque no permiten afirmar la existencia de las aptitudes (al no haber sido elaboradas con rigor científico para asegurar su fidelidad), aunque si ofrecen una estructura similar nos orientan algo; porque tampoco nos dan la actitud hacia el trabajo de la clase logrado por los alumnos; porque no nos capacitan para determinar si nuestros alumnos han captado el sentido científico o funcional de un saber; porque no incitan a la invención, descubrimiento y creación (en los significados habituales de dichos términos, aunque en toda resolución de pruebas objetivas bien elaboradas sea necesario transformar con sentido para alcanzar numerosas soluciones); porque los procesos complejos por los elementos que intervienen o por su desarrollo no

(18) Véanse obras citadas en notas anteriores.

pueden ser aprehendidos por medio de elementos siempre reducidos (aunque quepan sistemas de pruebas objetivas que pongan en juego esos procesos si se logra determinar con precisión sus constitutivos y la ordenación de los mismos, pero los verdaderamente complejos son los que siguen sin determinar con precisión por los mismos estudiosos); porque no facilitan los desenvolvimientos por medio de composiciones orales y escritas en sus múltiples variedades, y ¡porque no invitan a la expresión personal artístico literaria!

EVALUACIÓN ESTRICTA.

Se centra principalmente, como antes dije, sobre actitudes, creencias, intereses, ajustes personales, etc.

La conducta abierta de los niños o jóvenes suele determinarse por observación y anotaciones. Así, un ejemplo para observar sistemáticamente la interacción, dentro del grupo o de la comunidad escolar, se podría establecer al formular estos puntos de comparación: 1), muestra solidaridad; 2), muestra tensión satisfactoria; 3), muestra aceptación pasiva; 4), da sugerencias; 5), da su opinión; 6), da cierta orientación; 7), pide orientación; 8), pide opiniones; 9), pide sugerencias; 10), muestra desacuerdo; 11), muestra tensión insatisfactoria, y 12), muestra antagonismo. Agrupadas de tres en tres, muestran: interacción positiva; interacción intentada; interacción demandada, e interacción negativa. Agrupadas por pares, de modo que la suma de sus números sea 13, se producen las siguientes situaciones de interés: reintegración; tensión reáctica; decisión; contraste; evaluación, y comunicación.

El modelo más sencillo para formular escalas de estimación consiste en organizar estadios de jerarquía dentro del conjunto formado por el valor, avalor y contravalor (bien, regular, mal) o (muy bien, bien, regular, mal, muy mal) u (óptimo, muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo, pésimo). El profesor no debe formar escalas de estimación de más de siete escalones. Como quiera que los contravalores tienen matización negativa, y para evitar los cálculos con positivas y negativas, suele aconsejarse conceder un punto al escalón estimativo ínfimo y aumentar otro conforme se asciende en la escala. Las tres anteriores irían de uno a tres, de uno a cinco, de uno a siete, respectivamente.

Los cuestionarios se establecen como serie de preguntas a responder de modo muy sencillo (elección entre dos a siete alternativas) o respuesta ordenado de dos a siete sujetos u objetos. Son muy com-

plicados cuando intentamos averiguar situaciones de intimidad, sinceridad, honradez, veracidad, etc., porque el sujeto puede actuar espontáneamente o de acuerdo con las «etiquetas o costumbres de su comunidad» (y son varias las comunidades a las que pertenece cada persona: familia, escuela, localidad, región, iglesia, país, etc.).

Cuando se centran sobre condiscípulos, dan lugar a los sociogramas y a la determinación de la coherencia y del estado social, pero no me puedo detener en estas consideraciones, aunque son muy sencillas.

La entrevista o diálogo personal se ha convertido en una de las técnicas de mayor interés dentro del mundo laboral. Se apoyan en supuestos que no todos pueden admitir. Entre ellos citaré: Gran personalidad en el entrevistador dentro de la máxima permeabilidad; gran potencia intelectual y facilidad de adaptación a cada momento, siempre nuevo e imprevisible; gran retentiva y espíritu observador para orientar la entrevista, retener las respuestas y captar tanto las respuestas lingüísticas como las reacciones expresivas; gran preparación psicosocial, apoyada más en situaciones dinámicas que en estructuras estáticas, etc. Con estas condiciones el diálogo informal permite captar el mundo íntimo de cada entrevistado (siempre que admitamos la legitimidad de esta captación).

EXPRESIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR Y ESTUDIO DE CASOS.

Para facilitar el entendimiento rápido del trabajo escolar, maestros, profesores e inspectores utilizan sistemas gráficos. Mediante curvas de nivel, acumulativas y percentiladas, se capta la clase como un todo respecto de una materia de trabajo o del complejo escolar. Con perfiles podemos encontrar, ora la fisonomía de una clase en cuanto comparable con la fisonomía de otra, ora la fisonomía escolar de un alumno en cuanto comparable con los compañeros o con ciertos moldes de interés. Con sociogramas determinamos las relaciones existentes entre los escolares respecto de la cuestión demandada. Con histogramas e ingenogramas transformamos las curvas de nivel y los perfiles en superficies. Los histogramas nos muestran los resultados en formas rectangulares y los ingenogramas proporcionan formas poligonales dentro del círculo.

El entendimiento por sistemas numéricos (notas o puntuaciones «brutas», puntuaciones tipificados, etc.) exige una mayor preparación por parte del profesor, y no es tan claramente perceptible, aunque sea mucho más segura para la persona debidamente preparada.

Y he dejado para el final el estudio de casos. Baste con su mención, ya que en realidad toda la tarea escolar ha de entenderse finamente como un estudio de casos. Mas ahora me refiero al «dossier» escolar que se debe establecer para cada alumno con la finalidad de poder utilizarlo en su día cuando se le quiera orientar debidamente sin necesidad de recurrir a hipótesis sobre reacciones en ciertos momentos.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

Colaborador científico del C. S. I. C.