

# Aprendizaje, evaluación y niveles en la ESO

Cesar Coll  
Dto. Psicología Evolutiva. Univ. Barcelona

Las actividades y decisiones relacionadas con la evaluación y la valoración de lo que saben nuestros alumnos, y muy especialmente de lo que aprenden asistiendo a nuestras clases, participando en las tareas que organizamos, siguiendo nuestras orientaciones y atendiendo a las explicaciones que les proporcionamos, ocupan una parte importante de nuestro tiempo y aparecen a menudo en el centro de nuestras preocupaciones como docentes. Es lógico que así sea si tenemos en cuenta las múltiples e importantes funciones que cumple la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje \_y las también múltiples y no menos importantes decisiones que tomamos apoyándonos más o menos directamente en los resultados de la valoración que hacemos de lo que saben y han aprendido los alumnos.

## **Evaluamos enseñanza y aprendizaje**

Por una parte, la evaluación es el eslabón que permite relacionar la enseñanza con el aprendizaje. Cuando evaluamos a los alumnos, no sólo evaluamos lo que ellos han sido capaces de aprender, sino también lo que nosotros hemos sido capaces de enseñarles. La información que damos a los alumnos sobre los resultados que han obtenido en una actividad de evaluación puede serles extremadamente útil para tomar conciencia de sus progresos y dificultades y, bajo determinadas condiciones, puede acabar siendo utilizada por ellos como un instrumento potente y eficaz no sólo para revisar y completar aprendizajes previos no consolidados, sino también para planificar su trabajo futuro y abordar nuevos aprendizajes. Pero los resultados de cualquier actividad de evaluación encierran también una información extremadamente útil para nosotros como profesores en la medida en que nos permiten valorar, siquiera parcialmente, los efectos de nuestra enseñanza, de tal manera que, al igual que sucede con los alumnos, podemos acabar utilizándolos, bajo determinadas condiciones, como un instrumento potente y eficaz no sólo para revisar el trabajo ya hecho, sino también para planificar nuestro trabajo futuro. El uso de *los* resultados de la evaluación como instrumento de regulación de los aprendizajes de los alumnos y de la enseñanza de los profesores está en la base de las funciones pedagógicas de la evaluación y es uno de los puntos sobre los que, como es sabido, insiste la reforma educativa.

## **Control social**

Por otra parte, los resultados de la evaluación no sirven sólo para tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico e intentar mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Muy a menudo, demasiado a menudo tal vez, se utilizan también para "rendir cuentas", para acreditar y certificar públicamente ante los propios alumnos, los padres y la sociedad en general los aprendizajes que han realizado los alumnos, su "nivel" de rendimiento académico en un momento determinado de la escolaridad. La evaluación cumple en este caso funciones distintas más relacionadas con la lógica del control social, con todo lo que ello comporta, que con la lógica de la enseñanza y el aprendizaje. El hecho de que estas funciones no sean de

naturaleza estrictamente pedagógica o didáctica no significa en absoluto, a mi juicio, que sean menos importantes. Las decisiones relativas a si los alumnos se han hecho o no acreedores de obtener el título correspondiente al término, por ejemplo, de la escolaridad obligatoria tienen amplias repercusiones no sólo sobre los alumnos afectados y sus familias, sino también de forma indirecta sobre fenómenos y procesos aparentemente muy alejados de la evaluación concreta de los aprendizajes escolares como la estratificación o la movilidad social. Asimismo, el hecho de que estas funciones respondan más bien a la lógica del control social que a la lógica pedagógica o didáctica no significa tampoco, en mi opinión, que deban ser desatendidas o que debamos proponer su eliminación. En primer lugar, porque ambos tipos de funciones y de lógicas, por la naturaleza misma de la educación escolar y el papel que ésta juega en nuestra sociedad, aparecen en la práctica totalmente imbricadas. Y en segundo lugar, porque la educación escolar es ante todo y sobre todo una práctica social y no puede ni debe, en consecuencia, quedar al margen de la dinámica general de la sociedad.

### **La evaluación en la ESO, algo especial**

Los comentarios precedentes bastan para entender por qué la evaluación es un tema que nos ocupa y nos preocupa, y que aparece frecuentemente en el centro de las discusiones y los debates educativos. Es difícil encontrar una propuesta o experiencia de innovación educativa que no lleve inevitablemente asociada cambios y novedades más o menos importantes en lo que concierne a la evaluación. Y lo mismo cabe decir de las reformas educativas. La reforma impulsada por la LOGSE no es, en este sentido, ninguna excepción. Propone cambios y modificaciones en diversos aspectos relacionados con la evaluación, y estas propuestas se encuentran a menudo en el centro de los debates y discusiones que acompañan su implantación.

Desde la promulgación de la LOGSE, e incluso antes, en la fase de discusión de sus líneas directrices, la intensidad del debate ha sido siempre mayor en lo que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria que a las otras etapas o niveles educativos, y esta tendencia se ha visto reforzada con el inicio de la implantación generalizada de la Educación Secundaria Obligatoria. Las razones hay que buscarlas no sólo en la naturaleza de los cambios propuestos en el ámbito específico de la evaluación, que son muy similares en todos los niveles educativos en cuanto a principios y orientación general, sino también y muy especialmente en el hecho de que en ocasiones se adopta ante ellos el punto de vista propio de un nivel de educación no obligatoria, como es el BUP, en vez del punto de vista de un nivel de educación obligatoria, como es en realidad la ESO.

### **Etapa obligatoria, no lo olvidemos**

Como he señalado antes, la evaluación está estrechamente vinculada a la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, la discusión corre el riesgo de convertirse en un diálogo de sordos escasamente productivo si no tenemos en cuenta las finalidades que persigue la enseñanza y los aprendizajes que, de acuerdo con estas finalidades, son considerados prioritarios. El problema de fondo, o al menos uno de los problemas de fondo, es que la evaluación en la ESO sigue siendo aún a menudo analizada, valorada y debatida como si no se hubiera producido el cambio esencial que ha supuesto la introducción de esta etapa en la estructura del sistema educativo; es decir, como si en lugar de ampliar dos años hacia arriba la educación obligatoria, hubiéramos extendido dos años hacia abajo la educación no obligatoria. La ESO tiene unas finalidades y da prioridad al aprendizaje de unos contenidos que no son los del BUP, y son estas finalidades y estas prioridades, no otras, las que

proporcionan el marco en el que debe situarse el análisis, la valoración y el debate de los aspectos relacionados con la evaluación en esta etapa educativa.

### **Tan lejos como les sea posible**

En tanto que etapa final de la educación obligatoria, la ESO tiene como finalidad principal que los alumnos adquieran los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y normas que han de permitirles actuar como ciudadanos activos, responsables y críticos en una sociedad democrática. Es ésta una finalidad irrenunciable en el sentido de que ningún alumno puede verse privado, por razón de sus características individuales o por su origen social o cultural, al derecho que le asiste a recibir una formación orientada a proporcionarle los aprendizajes necesarios para desenvolverse con garantías de éxito en la sociedad. Desde el punto de vista de la enseñanza, esto implica que, al margen de que los alumnos consigan en mayor o menor medida y con mayor o menor rapidez realizar estos aprendizajes, no cabe en ningún caso el abandono o la renuncia. Cabe, eso sí, buscar nuevos caminos, vías y estrategia para que cada alumno pueda progresar al máximo en la realización de estos aprendizajes. Por supuesto, nadie es tan ingenuo como para no darse cuenta de que, pese a tratarse de una finalidad irrenunciable y a que se utilicen en la enseñanza todas las vías, caminos y estrategias imaginables, probablemente algunos alumnos no llegarán a realizar los aprendizajes propuestos. Esto, sin embargo, no cambia un ápice el planteamiento; aunque sepamos que no siempre vaya a conseguirse plenamente, hay que seguir intentando que todos los alumnos lleguen tan lejos como les sea posible.

En este contexto, la evaluación se convierte en un instrumento fundamental para guiar la enseñanza y para buscar caminos, estrategias y vías que ayuden a los alumnos a progresar en su aprendizaje. Estamos ciertamente lejos, muy lejos, en este caso de determinados usos de los resultados de la evaluación con fines exclusivamente acreditativos que tal vez respondan a las finalidades y prioridades de una enseñanza no obligatoria, pero que son manifiestamente inadecuados cuando nos situamos en el marco de las finalidades y prioridades propias de la enseñanza obligatoria. Y la ESO es, recordémoslo una vez más, una etapa de la educación obligatoria con todas las consecuencias que ello implica.

### **No todo es la universidad**

Pero las finalidades y prioridades que caracterizan la ESO no impregnan y condicionan únicamente la evaluación en el sentido de otorgar una prioridad absoluta a la utilización de sus resultados como instrumento de regulación de la enseñanza y del aprendizaje. A mi juicio, impregnan y condicionan también el uso de sus resultados con fines de certificación y acreditación. En primer lugar, la certificación pública ante la sociedad de los aprendizajes realizados por los alumnos, con consecuencias directas sobre su futuro académico y profesional, sólo adquiere pleno sentido al término de la etapa. En segundo lugar, la certificación, concretada en el título de Graduado en Educación Secundaria, debe atender tanto a la finalidad esencial de la etapa que antes comentaba, como al hecho de que constituye una verdadera llave para el acceso a las vías formativas posteriores.

Y aquí volvemos a encontrar de nuevo el riesgo de plantarse la acreditación no tanto en el marco de las finalidades, características y funciones de la ESO como en el marco de las finalidades, características y funciones de una etapa de educación no obligatoria. Si tenemos una visión de la ESO como una especie de BUP ampliado dos años por abajo y recortado un año por arriba, tenderemos muy probablemente a tomar la decisión de proporcionar o no a los alumnos esta llave que es el título en función de que valoremos si son o no capaces de

seguir una vía formativa que conduce de la ESO al Bachillerato, y del Bachillerato a la universidad. En cambio, una visión de la ESO ajustada a sus características, finalidades y funciones como última fase de la educación obligatoria debe conducirnos más bien a tomar esta decisión considerando no sólo la vía formativa que conduce a la universidad pasando por el Bachillerato, sino también las otras vías formativas que llevan a los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio, o aún a los ciclos formativos de grado superior pasando por el Bachillerato.

### **También fracasaban en BUP los niños con Graduado**

Es cierto que existe el riesgo de que algunos alumnos a los que se decide dar el título valorando que han desarrollado unas capacidades y han realizado unos aprendizajes que les capacitan para seguir posteriormente una determinada vía formativa acaben eligiendo, a la postre, una vía formativa distinta que requiere tal vez capacidades y aprendizajes que no han sido exactamente los valorados en el momento de adoptar la decisión. Este riesgo, sin embargo, es a mi juicio mucho menos grave y lesivo para el futuro académico y profesional de los alumnos, y también menos gravoso desde el punto de vista social, que el riesgo, que se derivaría de condicionar la decisión de dar o no el título en función exclusivamente de la valoración de las capacidades y de los aprendizajes considerados necesarios para cursar una sola de las vías formativas posteriores, la que conduce al Bachillerato y a la universidad. La experiencia en el sistema anterior a la implantación de la LOGSE, con exigencias de titulación distintas para acceder desde la EGB al BUP y a la FP, muestra además con nitidez que un porcentaje muy importante de alumnos que reciben el título que certifica en principio su capacidad para seguir las enseñanzas de BUP encuentran de hecho no pocas dificultades para cursarlo con aprovechamiento.

En un momento en que existe una preocupación bastante generalizada por el miedo de que los alumnos terminen la ESO con un nivel medio de conocimientos que no les permita seguir con aprovechamiento el Bachillerato de la LOGSE, creo que sería conveniente revisar las estadísticas sobre qué porcentaje de alumnos, del total que iniciaba el BUP en el sistema anterior a la implantación de la LOGSE, llegaba a culminar con éxito su entrada en la universidad cumpliendo así con la finalidad última de esta vía formativa. Y no para justificar un posible mal menor comparándolo con otro, sino más bien para recordar que la búsqueda de soluciones mediante el establecimiento, de criterios más selectivos en las decisiones sobre acreditación al término de la educación obligatoria es una estrategia de cuya capacidad real para resolver el problema planteado tenemos sobrada experiencia y datos objetivos que nos permiten valorarla.

### **Es esencial la orientación**

Sin negar pues el problema, problema que está planteado en términos más o menos similares en los debates sobre la organización de la educación secundaria en todos los países de nuestro entorno social y cultural, creo que es ilusorio intentar resolverlo reforzando el carácter selectivo de la acreditación. Apostar con decisión -es decir, con los recursos de formación, de equipamiento y de personal necesarios- por las estructuras de orientación académica y profesional en la ESO es a mi juicio en este momento una estrategia más adecuada para afrontarlo y para neutralizar en la medida de lo posible los riesgos derivados de la elección por parte de los alumnos de una vía formativa, al término de la educación obligatoria, no totalmente ajustada a sus capacidades y conocimientos.

## **Niveles académicos**

Los comentarios precedentes podrían tal vez ser interpretados como un reconocimiento más o menos explícito de que la sustitución del BUP y del COU por la ESO y el Bachillerato de la LOGSE comporta, por la naturaleza misma de las opciones y principios pedagógicos, psicológicos e ideológicos que están en la base de la reforma, un descenso inevitable del "*nivel académico*" de los alumnos. Pienso que se trataría de una interpretación incorrecta, o al menos de una interpretación basada en una concepción del "*nivel académico*" que no comparto en absoluto. La LOGSE aspira a que todos los alumnos que cursen la ESO alcancen el mayor nivel académico posible, exactamente igual, tal vez no más, pero tampoco menos, que pretendía la Ley General de Educación con los alumnos que cursaban o cursan el BUP.

Hay, sin embargo, dos diferencias esenciales que conviene tener en cuenta. La primera es que el referente utilizado para definir el "nivel académico" es lógicamente distinto en uno y otro caso, ya que ambas etapas tienen finalidades y establecen prioridades en cuanto a los contenidos de aprendizaje sensiblemente distintas. La comparación de los niveles académicos no debe hacerse entre 3º y 4º de ESO, por una parte, y 1º y 2º de BUP, por otra, sino más bien entre el grado de consecución de las finalidades y objetivos que se propone la ESO con los alumnos de 3º y 4º, por una parte, y el grado de consecución de las finalidades y objetivos que se propone el BUP con los alumnos de 1º y 2º por otra. La segunda es que en la ESO encontramos a todos los alumnos sin excepciones, tanto a los que en el sistema anterior se encontrarían cursando 7º y 8º de EGB y 1º y 2º de BUP, como a los que estarían cursando FP1 y también a los que ya habrían abandonado el sistema educativo. Por ello, si se decidiera pese a todo hacer a una comparación global de los "niveles académicos" alcanzados por los alumnos en ambos sistemas, sería conveniente tomar en consideración el conjunto de los alumnos tanto en un caso como en el otro. Proceder de otro modo supondría sesgar los resultados de la comparación en una dirección muy determinada.

## **Crear las condiciones adecuadas**

Un último comentario para terminar. El rechazo a aceptar la interpretación de que la reforma comporta inevitablemente un descenso de los niveles de rendimiento académico de los alumnos no significa, al menos en lo que me concierne, una ausencia de preocupación por el riesgo de que estos niveles no se alcancen en la medida en que se pretende. Una cosa es la reforma y la ESO, sus objetivos y finalidades y los principios ideológicos y psicopedagógicos que las sustentan, y otra no distinta, pero sí determinante, las condiciones de todo tipo que exige su puesta en práctica. No siempre es fácil para los responsables de la política educativa crear las condiciones cuando se comparten los planteamientos, pero es dudoso que ni siquiera se intenta cuando se afirma una y otra vez que no se está de acuerdo con ellas como lo hacen a menudo los actuales responsables ministeriales.