

Bolonia, algunas críticas (2) *

por Pere Vendrell

¿Una opción mercantil?

No todo el mundo cree que el proceso de Bolonia es una apuesta por la comunicación, el conocimiento i el enriquecimiento mutuo de las universidades de los países que participan. Hay voces que creen que debajo de las grandes declaraciones hay un objetivo mucho más pragmático, la reducción de costes de la enseñanza superior. Las universidades europeas tienen que competir entre ellas para abaratar costes i ello reclama unos productos (títulos) comparables. Además las universidades europeas tienen que competir con las americanas en la captación de alumnos de terceros países, i el panorama prebolonia en el que cada país ofrece titulaciones que no son equivalentes, hace que el alumno potencial se incline por las universidades americanas donde el panorama es mucho más claro y definido.

¿Preeminencia del modelo británico?

Se habla de convergencia, pero en realidad se trata de acercarse al modelo universitario de la Gran Bretaña en la estructura y en las metodologías. Naturalmente, cuanto más lejos de este modelo esté el de partida más difícil será la convergencia. El modelo británico con unos estudios de primer grado (*Bachelor's degree*) que no habilitan profesionalmente y que deben continuarse con unos de segundo nivel (*Master's degree*) se aleja del que era vigente en muchos países de la Europa continental. Este hecho, entre otros, no está bien visto por muchos que piensan que se han degradado sus titulaciones o que hace falta tener dos títulos, y pagar más, cuando antes era suficiente con uno.

¿Una excusa para hacer otras reformas?

También se ha dicho que algunas de las reformas que se incluyen en el proceso de Bolonia van más allá de lo que de forma estricta se pide. En algunos países ya se ha hecho evidente: cambios en los precios de las matrículas, reestructuración de los departa-

mentos para ajustarlos a dimensiones más operativas, y de las mismas estructuras universitarias. Y seguramente vendrán más. Es obvio que el modelo de universidad que se está dibujando necesariamente condicionará, más tarde o más temprano, cambios en el funcionamiento actual.

¿Qué opinan los estudiantes europeos?

En muchos países europeos han tenido lugar protestas de los estudiantes dirigidas contra el proceso de Bolonia y muy especialmente a cómo se estaba llevando a cabo. Pero más allá de cuestiones particulares hay una cierta preocupación por el presente y mucha preocupación por el futuro. En este sentido es ilustrativa la declaración de Praga de 2009 de la Unión Europea de Estudiantes (European Students Union, ESU). En este documento, dirigido a la Conferencia de Ministros de los países miembros, se expresan muchas preocupaciones i muy pocas alegrías. Los estudiantes dicen tener la impresión de que el proceso de Bolonia es una especie de menú a la carta donde cada país elige aquello que más le gusta e ignora el resto. Les preocupa, especialmente, la dimensión social del proceso que consideran ampliamente desatendida. Pero también aspectos estelares de la reforma, y aparentemente más fácilmente asequibles, como el valor de los créditos ECTS que parece que no consiguen reflejar de forma clara el trabajo de los estudiantes. Ligado a este último aspecto, otra queja nuclear: los créditos ECTS que tenían que significar un claro giro hacia el aprendizaje centrado en el alumno han producido en muchos casos efectos contrarios. Lo que debía de comportar flexibilidad en el logro de objetivos se ha convertido, a menudo, en una mayor rigidez.

* **NOTA:** Este es el segundo de tres escritos sobre el tema. El anterior fue *Bolonia, algunos datos (1)* y el siguiente será *Bolonia, versión española (y 3)*

NOTICIAS

- **V Premio Banc Sabadell a la Investigación Biomédica.** Banc Sabadell otorga este Premio con el objetivo de reconocer la excelencia de personas jóvenes. Las propuestas se podrán enviar del 1 de febrero al 30 de abril a través de internet. https://www.bancsabadell.com/es/SOCIEDAD_Y_RSC/FUNDACION/FUNDACION_BANCO_SABADELL/PREMIO_INVESTIGACION_BIOMEDICA/index.html
- **52ª convocatoria de Becas Fullbright de ampliación de estudios en los Estados Unidos para titulados superiores en cualquier campo de estudios, curso 2011-2012.** Destinadas a jóvenes titulados superiores que estén interesados en programas de *Master's*, *Ph.D.* o, de forma excepcional, en proyectos de investigación predoctoral en universidades norteamericanas. El plazo de presentación de solicitudes termina el 6 de abril. <http://www.fullbright.es/book/view/418>
- **Abierto el periodo de inscripción al "Premio Gemma Rosell i Romero: Premio de investigación para estudiantes".** Se celebrará del 12 al 15 de abril de 15 a 20 horas, en el entorno de la **II Semana de la Investigación**. <http://www.gemmarr.org/>
- Se ha convocado la cuarta edición de la **Liga de Debate**, dirigida a todos los alumnos de la UB. Hallaréis información ampliada en la web <http://www.ub.edu/liligademat>
- **La Xarxa de Dinamització Lingüística convoca el X Premio Arrelats de relatos breves y el V Premio Envers de poesía dirigido al alumnado, de cualquier ciclo, de la Universitat de Barcelona.** El plazo de presentación de originales acaba el 6 de abril de 2010 a las 14 horas. <http://www.ub.edu/sl/premis/>

Evaluación continuada: ¿para qué?

por Javier Onrubia

Maneras de entender la evaluación...

Evaluar supone siempre emitir un juicio sobre el aprendizaje demostrado por el estudiante. Este juicio puede ponerse al servicio de diversas funciones o procesos de toma de decisión. Una distinción simplificada, pero útil, permite diferenciar, a este respecto, dos grandes formas de entender la evaluación:

En la primera, los resultados de la evaluación se ponen, de manera casi exclusiva, al servicio de la acreditación de los estudiantes: la evaluación sirve para dejar constancia de que el estudiante ha alcanzado (o no) ciertos estándares, que se consideran necesarios para desempeñar ciertas tareas profesionales o para acceder a niveles posteriores de formación. La evaluación se concibe como una actividad puntual, separada del proceso de aprendizaje y posterior a él, cuya prioridad es medir de manera objetiva y fiable el nivel de aprendizaje del estudiante. Típicamente, utiliza para ello pruebas escritas, basadas en tareas breves, de respuesta única, individuales y que se realizan sin materiales de apoyo. Los exámenes de respuesta múltiple son, quizás, el paradigma de esta concepción.

En la segunda, y sin negar la función acreditativa de la evaluación, se entiende que sus resultados deben, también y fundamentalmente, estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje: la evaluación sirve para ofrecer información que permita al estudiante mejorar su aprendizaje y al profesor mejorar su enseñanza. En esta lógica, la evaluación es un proceso continuado e integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y su prioridad es describir de manera pertinente y válida el perfil de aprendizajes desarrollados por el estudiante. Para ello, diversifica las situaciones de evaluación, y emplea actividades abiertas y extensas en el tiempo, que a menudo requieren la colaboración con otros y el uso de múltiples recursos de apoyo. Las actividades de resolución de casos o problemas, de elaboración o presentación pública de informes, investigaciones o proyectos, son típicas de esta aproximación.

...y maneras de entender el aprendizaje

Estas dos maneras de entender la evaluación responden a maneras diferentes de entender el aprendizaje y la enseñanza.

De nuevo de manera necesariamente simplificada, la primera considera que aprender es, esencialmente, reproducir de la manera más exacta posible el conocimiento, y que la función del enseñante es, por ello, presentar ese conocimiento claramente y en su secuencia lógica, y comprobar que el estudiante puede reproducirlo.

La segunda, en cambio, asume que el aprendizaje es algo más complejo, que comporta un proceso de transformación y comprensión de la información por parte del estudiante, que sólo él puede llevar a cabo, y que depende de su conocimiento previo y de sus capacidades y estrategias para aprender. El que enseña, por tanto, tiene como misión fundamental apoyar el proceso de elaboración que ha de llevar a cabo el estudiante, y capacitarle para que tenga cada vez más y mejores recursos y estrategias para desarrollarlo.

El sentido de la evaluación continuada

La propuesta de realizar una evaluación continuada sólo tiene sentido en el marco de la segunda de las maneras de entender la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje que acabamos de apuntar, o como estrategia para tratar de avanzar desde la primera hacia la segunda.

Si se mantiene la idea de que aprender es reproducir, de que enseñar es presentar información, y de que evaluar es comprobar *a posteriori* lo que el estudiante puede reproducir, la evaluación continuada pasa a ser, simplemente, la división del examen final en sucesivos exámenes menores, todos con las mismas características y objetivos. Al margen de otras consideraciones, no parece que ello reporte beneficios ni para el aprendizaje ni para la enseñanza.

En cambio, desde una enseñanza entendida como apoyo al aprendizaje y al aprendiz, la evaluación continuada es una herramienta privilegiada para dar *feedback* al estudiante sobre cómo está aprendiendo (y al profesor sobre cómo está enseñando). Esta retroalimentación ayuda al estudiante a comprender mejor, pero también y sobre todo a saber por qué está comprendiendo mejor o peor, y cómo podría comprender mejor en lo sucesivo. Su objetivo es, en último término, que el propio estudiante pueda, progresivamente, tener mejores estrategias, para seguir aprendiendo, y para autorregular su aprendizaje.

¿Y cómo hacer esto? Una nota sobre instrumentos

Así planteada, la evaluación continuada no es, esencialmente, una cuestión técnica o de instrumentos, sino de manera de enseñar y de objetivos de la acción docente. Enfrentar a los estudiantes con actividades en que tengan que manejar y elaborar conocimiento, seguir esas actividades, darles información relevante sobre cómo las están resolviendo y cómo podrían resolverlas mejor, son los elementos clave al respecto. En este contexto, los instrumentos que a menudo se asocian a este tipo de prácticas de evaluación pueden ayudar a realizarla de manera más eficaz y eficiente. Algunos ejemplos de estos instrumentos son los cuestionarios de exploración de conocimientos previos, los planes de trabajo, los mapas conceptuales, las bases de orientación, los autoinformes, los diarios de aprendizaje, los portafolios, las rúbricas de valoración de la ejecución, las pautas de autoevaluación, evaluación mutua y co-evaluación. Con todo, y de nuevo, es el sentido de los instrumentos, y no los instrumentos mismos, el aspecto fundamental sobre el que queremos, (y creemos relevante), llamar la atención.

Para saber más

- Buttler, Ph. & eCDF ePortfolio Project (2006). *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*. Disponible en: <https://eduforge.org/docman/view.php/176/1111/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf>
- Castelló, M. (Coord.). (2009). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. [Capítulo 5: La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza]
- van der Vleuten, C. (2000). Validity of final examinations in undergraduate medical training. *BMJ*, 321, 1217-1219. Disponible en: <http://www.bmj.com/cgi/reprint/321/7270/1217>