

Exigències i problemes de l'avaluació en l'Espai Europeu d'Educació Superior

Antoni Font*

Resum

Aquest estudi es proposa mostrar les condicions i les exigències de l'avaluació en l'EEES a partir del seu marc regulador. La primera conclusió és que aquestes condicions no venen imposades per aquest marc sinó que deriven de la relació de coherència entre l'avaluació i l'aprenentatge, del qual en forma part. Només si entenem l'avaluació com un problema de disseny del programa educatiu, com proposen els nous enfocaments educatius, serem capaços d'oferir propostes que tendeixin cap a una avaluació més qualitativa i més personalitzada. En aquest context, el repte consisteix a trobar instruments que atenguin aquestes necessitats i alhora siguin prou fiables tot intentant evitar la trivialització. Ateses les limitacions d'espai, però, no és possible entrar en el detall de cadascuna d'aquestes propostes.

Paraules clau

competències, instruments, marc regulador, avaluació qualitativa, programes

Recepció de l'original: 3 de novembre de 2009

Acceptació de l'article: 26 de novembre de 2009

Mites i realitats de la Declaració de Bolonya

Una de les creences més esteses en el procés que estem seguint cap a la convergència europea i la creació d'un espai comú d'educació superior és que, arran de la Declaració de Bolonya, cal canviar de manera obligada la metodologia docent i també el procediment o procediments d'avaluació. Sovint sentim a dir que la Declaració de Bolonya imposa la pràctica supressió de la classe magistral i la introducció d'un sistema d'avaluació continuada. Ni una cosa ni l'altra són certes.

De fet, la Declaració de Bolonya es limita únicament d'una manera explícita a impulsar una reforma administrativa que estableix una unitat de mesura del temps de dedicació a l'estudi per a l'estudiant, idèntica per a tots els Estats signataris o adherits a la Declaració (el crèdit ECTS o crèdit europeu) i una durada màxima dels estudis superiors dividida en dos cicles: grau i màster, cadascun dels quals ha de tenir una sortida professional que permeti la incorporació al mercat laboral. La finalitat de la reforma és promoure un espai i uns instruments que facilitin la mobilitat i incrementin així les oportunitats de trobar feina per als graduats i els titulats en màsters. Per tal d'assolir aquests objectius cal, a escala europea, millorar l'eficàcia del nivell superior del sistema educatiu, molt desigual entre els països membres de la Unió quant a sistemes, metodologies, organització, continguts i procediments. Es tracta, doncs, de construir un sistema educatiu que sigui capaç d'oferir les mateixes oportunitats d'aprenentatge que les que ofereixen els sistemes més avançats, com el nord-americà o el japonès; és a dir, un sistema que sigui competitiu. Per bé que és cert que la Declaració de Bolonya fa una referència explícita a la millora de la qualitat, no ho fa a favor d'uns criteris o d'una metodologia determinada, sinó que posa l'èmfasi en la transparència per tal d'afavorir la comparació dels resultats. Amb tot, però, cal matisar-ho

(*) Catedràtic de dret mercantil a la Universitat de Barcelona. És membre del grup d'innovació docent consolidat Dikasteia. Menció Vicens Vives 2005 i 2008. Adreça electrònica: afont@ub.edu

perquè els objectius explícits d'incrementar l'ocupabilitat i la competitivitat del sistema fan palesos dos aspectes que no s'hi manifesten explícitament: l'orientació professionalitzadora, com a nota característica dels estudis, i l'exigència de competència professional per fer possible la competitivitat del sistema.

És en aquest context que es planteja la necessitat d'establir un programa formatiu on l'aprenentatge de les habilitats de caràcter professional ocupin un lloc rellevant. Davant la pràctica impossibilitat de consensuar una harmonització sobre els continguts formatius dels diversos programes nacionals, la Conferència de Ministres Europeus responsables de l'Educació Superior, reunida a Bergen el 19 i 20 de maig de 2005, acorda adoptar un marc general de les qualificacions amb descriptors genèrics per a cada cicle basats en els resultats de l'aprenentatge i les competències seguint les pautes elaborades per la Joint Quality Initiative –una xarxa informal per assegurar la qualitat i l'acreditació dels programes de grau i de màster a Europa en què hi participen representants de les agències de qualitat i d'acreditació de diversos països europeus– conegudes amb el nom de Descriptors de Dublín. Paral·lelament, la Unió Europea, a través d'una recomanació del Parlament i del Consell, ha aprovat recentment (2008) la creació d'un Marc Europeu de Qualificacions per a l'aprenentatge permanent, compatible amb el marc previst per a l'EEES i que es construeix sobre la mateixa idea.

El Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, que estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials introdueix en l'ordenament jurídic espanyol la noció de competència com a objectiu central dels plans d'estudi que han de menar a l'obtenció d'un títol oficial i ho descriu d'aquesta manera:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.

D'altra banda, l'apartat 3 de l'Annex de l'esmentat Reial Decret assenyala que les competències generals i específiques que els estudiants han d'adquirir durant els seus estudis han de ser avaluables i s'ha d'assegurar que en finalitzar la seva formació, l'estudiant hagi adquirit, com a mínim, les que s'hi relacionen als apartats 3.2, 3.3 i 3.4., que són una mera transcripció dels Descriptors de Dublín. De forma sintètica són les següents:

- Adquisició i comprensió de coneixements de la matèria.
- Aplicació dels coneixements d'una manera professional, la qual cosa inclou l'argumentació i la resolució de problemes.
- Interpretació de dades rellevants, que inclou la reflexió.
- Comunicació.
- Autonomia en l'aprenentatge.

Aquestes competències de caràcter genèric per a tota mena de títols han de ser concretades progressivament a mesura que es focalitza l'atenció en un títol determinat, un mòdul, una matèria o una assignatura concreta, de manera que les denominades competències específiques que l'estudiant adquireix assoleixen la seva especificitat a mesura que es concreta l'objecte o la matèria d'estudi. L'estructura és, doncs,

la d'un desplegable que va especificant progressivament el contingut de la competència. Juntament amb aquestes competències i atesa la projecció professional que adquireixen els nous programes educatius en el context europeu, el títol ha de proposar també l'adquisició de competències de caràcter professional que, per definició, han de tenir un marcat caràcter transversal, en la mesura que afecten tots o la gran majoria dels continguts previstos en el disseny de la formació.

Pel que fa a l'avaluació, l'apartat 5 del Reial Decret, dedicat a planificació de l'ensenyament exigeix que les memòries per a la sol·licitud de verificació dels títols oficials han de fer constar el "sistema d'avaluació de l'adquisició de les competències"; les universitats, però, són lliures d'establir el sistema que vulguin. Només una simple raó de coherència limita la seva capacitat de decisió: el sistema o procediment emprat per avaluar les competències ha d'estar en relació estreta amb les activitats formatives i amb la metodologia emprada.

En resum, estem en condicions d'arribar a una primera conclusió. L'EEES no imposa directament cap metodologia d'ensenyament o d'aprenentatge, com tampoc imposa cap mena de procediment o sistema d'avaluació. Les universitats són lliures per a decidir quin camí volen seguir per aconseguir els objectius de l'anomenat procés de Bolonya i com volen avaluar els seus estudiants. És cert que aquests objectius poden condicionar l'elecció de metodologies i sistemes, però l'única limitació immanent de l'avaluació és només la coherència amb les activitats formatives, les metodologies emprades i el mateix objecte sobre el qual es projecta.

Exigències de l'avaluació

A l'apartat anterior acabem d'anotar una de les principals exigències de tot procés o sistema d'avaluació: la coherència. Coherència entre l'objecte i l'instrument emprat, però també coherència entre els objectius del programa formatiu i els objectius del programa d'avaluació i coherència entre les activitats formatives i els instruments, els sistemes i els procediments d'avaluació. L'exigència de coherència és una mena de pressupòsit de l'avaluació.

Però, a més de la coherència com a requisit previ, cal afegir també unes condicions mínimes que hauria de reunir qualsevol programa avaluatiu. Van der Vleuten (1996) va elaborar un model que pot servir per valorar la utilitat d'un sistema d'avaluació, d'un instrument concret o fins i tot, d'un programa avaluatiu. Segons aquest autor la utilitat d'un mètode d'avaluació podia ser valorada amb referència a cinc elements: fiabilitat, validesa, impacte educatiu, cost i acceptabilitat del mètode. La idea central d'aquest plantejament era que la utilitat òptima del model s'obtenia a través d'un compromís equilibrat entre aquests cinc criteris (Schuwirt i van der Vleuten, 2004), compromís que variaria segons la situació d'avaluació, ja que no és el mateix avaluar per atorgar una acreditació que avaluar per proveir una retroalimentació. El model obvia altres aspectes com la transparència o la complexitat cognitiva que, eventualment, hi podrien també ser inclosos. Actualment, però, aquests autors (Schuwirt i van der Vleuten, 2004; van der Vleuten i Schuwirt, 2005) abandonen la idea primitiva de tractar l'avaluació com una qüestió únicament de mesurament del coneixement i de les habilitats i destaquen, en canvi, la importància que té com a part d'un problema del disseny educatiu, la qual cosa significa un canvi d'enfocament en un sentit més programàtic.

Fiabilitat. Un instrument o un procés és fiable en la mesura que és capaç de reflectir els resultats d'una avaluació d'acord amb la realitat de l'objecte avaluat. En teoria, es podria pensar en situacions en què els resultats d'un examen oral podrien reflectir més o millor aquesta realitat que no pas els d'un examen de test amb resposta múltiple (Schuwirth i van der Vleuten, 2004), però a la pràctica és poc probable. De tota manera, la fiabilitat d'un instrument no depèn d'ell mateix, sinó de la mesura en què sigui capaç de considerar diverses variables. La competència és altament dependent del context o del contingut. Això vol dir que només podrem obtenir resultats fiables si fem servir una àmplia mostra del contingut de l'objecte que ha de ser avaluat. Tradicionalment s'acostuma a associar fiabilitat a objectivitat, però segons van der Vleuten i Schuwirth (2005) la fiabilitat no està condicionada a l'objectivitat i a l'estandardització, sinó a la capacitat de reproducció dels resultats d'una mostra. Així doncs, com demostren diversos estudis empírics, la fiabilitat es pot aconseguir també amb avaluacions subjectives, sempre i quan la mostra de les avaluacions sigui apropiada. La conclusió que es pot extreure és que independentment del mètode que es faci servir per avaluar, cal que la mostra dels resultats sigui significativa. Per tant, cap mètode és de forma immanent més fiable que un altre i qualsevol procediment ho pot ser sempre que la mostra sobre la qual es projecta sigui adequada.

Validesa. La validesa d'un procés o d'un instrument cal que sigui valorada en funció de la seva aptitud per a mesurar el resultat en relació amb els objectius de l'aprenentatge (Josephson, 1984; Grosberg, 2006). Abans de decidir quin o quins instruments voldrem fer servir per avaluar els resultats de l'aprenentatge dels estudiants, cal definir acuradament quins són els objectius que volem assolir. Per exemple, si volem que un estudiant sigui capaç de redactar un informe o un dictamen, òbviament no podem avaluar la seva competència mitjançant un examen oral. L'instrument no és l'apropiat en termes de validesa. Inversament, qualsevol instrument pot ser vàlid en principi si és capaç d'atènyer els objectius proposats. Atesa la complexitat i la variada multitud d'aspectes que pot comprendre l'avaluació, és molt probable que calgui orientar l'activitat avaluadora cap a la utilització d'una diversitat d'instruments (Driessen i van der Vleuten, 2000; van der Vleuten i Schuwirth, 2005; Grosberg, 2006; Branda, 2009). Des de la perspectiva contrària, la moderna teoria de l'educació afirma com a postulat que la integració de les tasques facilita l'aprenentatge (van Merriënboer, 1997). D'aquí, doncs, que en matèria d'avaluació predomini la idea d'un enfocament holístic. L'actual moviment de l'aprenentatge per competències arrenca de la consideració de la competència com la capacitat de gestionar una tasca complexa de caràcter professional que integra habilitats cognitives, psicomotrius i afectives (van der Vleuten i Schuwirth, 2005). Per tant, si tenim en compte que no és aconsellable escindir la competència professional en una sèrie de subunitats competencials a fi d'evitar-ne el reduccionisme, la validesa dels instruments d'avaluació que es vulguin fer servir haurà de dependre bàsicament de la seva capacitat d'aproximació per a reflectir l'autenticitat professional, independentment del nivell de la piràmide de Miller en què vulguem situar l'avaluació. Aquesta contextualització es considera un important indicador de la qualitat o de la validesa de l'avaluació (Jozefowicz *et al.*, 2002) i, de la mateixa manera que l'autenticitat no és una simple qüestió d'escalar la piràmide sinó que és quelcom que es produeix a tots els nivells, podem dir també que la informació autèntica pot provenir de diverses fonts dins de la piràmide, de manera que si volem construir un judici global sobre el tema no ens queda més

remei que triangular la informació procedent d'aquestes diverses fonts (van der Vleuten i Schuwirth, 2005).

Impacte educatiu. La tercera condició que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar un programa d'avaluació és l'efecte que produeix en l'estudi i l'aprenentatge de l'estudiant. És un fenomen conegut i documentat (Fredriksen, 1984; Gibbs i Simpson, 2002) que tot sovint podem sentir en forma de lament amb afirmacions del tipus «els estudiants només estudien per a aprovar» o «els estudiants només pensen en l'examen». En canvi, cada cop pren més força el moviment que predica transformar la forta influència que l'avaluació exerceix en els estudiants en un motor per al seu aprenentatge, fins al punt que sigui reconegut com un principi de bona pràctica en matèria d'avaluació (Crossley *et al.*, 2002). Per tal de fer això, cal decidir primer quina mena d'estudi volem fomentar. Només després que hàgim pensat com ens agradaria que els nostres estudiants aprenguin estarem en condicions de fer servir l'avaluació com una eina o una guia per anar caminant envers la direcció desitjada. De nou adquireix relleu la relació entre l'avaluació i els objectius educatius, tot i que encara sabem poques coses sobre l'impacte de l'avaluació en l'aprenentatge. Segons un estudi dut a terme fa relativament poc, l'impacte depèn del context de l'avaluació (Chibnall, 2004). Sembla doncs que l'avaluació està fortament influïda pel context immediat d'aprenentatge, de manera que el disseny d'entorns i d'activitats que permetin simultàniament la doble funció d'avaluació i d'aprenentatge esdevé una tasca prioritària.

Consistència. En aquest context, fem el terme consistència com l'aptitud d'un mètode, procediment, sistema o instrument per obtenir resultats comparables. El problema sorgeix sobretot en la fase de qualificació, és a dir, en el moment en què volem traduir els resultats dels nostres judicis o valoracions en un guarisme. Tothom que es dedica a la docència ha experimentat en alguna ocasió la situació de desassossec que li produeix la qualificació de dos estudiants amb resultats similars però no idèntics. Per què a un li atorguem un 5 i a l'altre un 6? Alguns estudis empírics duts a terme en l'educació mèdica suggereixen que un mateix resultat pot ser avaluat de manera diferent segons qui n'és l'avaluador. O, a l'inrevés, un sol avaluador podria arribar a conclusions diferents fent servir procediments idèntics o similars (Swartz, 1999). Per tal de minimitzar les inconsistències que deriven del marge de discrecionalitat en l'apreciació personal de què disposa l'avaluador, l'avaluació podria seguir unes pautes molt estrictes, ajustant-se a unes formes estandarditzades, com poden ser els descriptors de conductes recollits en un formulari. La validesa de l'instrument es veu reforçada quan els estudiants, per una simple raó de transparència, coneixen per endavant els criteris aplicables (Sparrow, 2004), de manera que així poden dissenyar autònomament les estratègies que consideren més oportunes. L'instrument d'avaluació esdevé també un recurs d'aprenentatge. Però, com que l'avaluació depèn molt del context, i l'estandardització i l'objectivitat no són sinònims de fiabilitat (ni de justícia), com s'ha vist abans, tot i que l'ús d'aquests instruments la pot fer vàlida, no és del tot fiable en termes de consistència (Grosberg, 2006). Per això cal tenir en compte que l'avaluació comprèn múltiples aspectes i que per a fer-la consistent cal recórrer a l'ús d'una diversitat d'instruments i dur a terme una composició equilibrada de tots els seus resultats.

Acceptabilitat i cost. Tot i que són qüestions diferents estan totes dues vinculades amb una idea d'eficiència. Qualsevol sistema o procediment d'avaluació que no sigui

acceptat pels subjectes que hi participen (docents i estudiants, principalment) està condemnat al fracàs. Driessen i van der Vleuten (2000) expliquen el fracàs, per aquesta causa, d'una experiència d'avaluació basada en tests progressius a la Facultat de Dret de la Universitat de Maastricht, i que, en canvi, havia mostrat exitosament la seva eficàcia a la Facultat de Medicina de la mateixa universitat. De fet, els economistes ja han demostrat empíricament que els costos del convenciment poden operar com una barrera per assolir l'eficiència. Tot i que la solució dissenyada sigui l'òptima des d'una perspectiva eficientista, si els costos del convenciment per dur-la a terme són massa alts, no és possible assolir-ne l'objectiu (Calabresi, 1970).

Aquesta reflexió ens serveix per connectar l'avaluació amb el seu cost. Una altra de les causes del fracàs del programa d'avaluació de la Facultat de Dret de la Universitat de Maastricht reportada per Driessen (Driessen i van der Vleuten, 2000) cal trobar-la en l'escassetat dels recursos disponibles per dur-la a terme. El disseny original requeria el concurs de fins a 15 persones diferents amb una sobrecàrrega de treball considerable, equivalent a un 20% del temps total de dedicació d'un docent a temps complet. L'avaluació acostuma a ser el furgó de cua de la programació i de la innovació curricular. Segons aquest autor, el cas de la Facultat de Dret de la Universitat de Maastricht demostra que qualsevol disfunció entre els objectius d'un programa educatiu i el corresponent programa d'avaluació pot comportar conseqüències molt dramàtiques. Atesa la correlació existent entre avaluació i aprenentatge, valdria la pena no desvincular els dos termes i exigir les inversions necessàries per dur a terme una planificació acurada.

Els problemes de l'avaluació

Si acceptem que l'avaluació és una qüestió que pertany al disseny del model educatiu i que necessita un enfocament programàtic, tal i com defensen alguns autors (Driessen i van der Vleuten, 2000; van der Vleuten i Schuwirth, 2005; Grosberg, 2006), podem estar en condicions de copsar l'extrema complexitat del problema que massa sovint s'acostuma a resoldre d'una manera, diguem-ne, frívola. L'avaluació comprèn un gran nombre de problemes i de subproblemes que no sempre han estat abordats des d'una perspectiva global. Tampoc és ara el moment –per raons òbvies– d'emprendre aquesta tasca, però cal tenir-ho en compte a l'hora de fer algunes primeres aproximacions, sense pretendre arribar a obtenir la fórmula màgica que resolgui tots els nostres problemes en aquesta matèria, perquè no existeix. No es pot avaluar tot allò que un voldria, cal tenir-ho en compte a tall de postulat.

Objecte de l'avaluació. D'entrada podríem posar en la qüestió l'objecte de l'avaluació. Què volem avaluar? En aquest sentit, la primera condició que ha de complir l'avaluació és la coherència amb els objectius d'aprenentatge. Una correcta definició d'aquests objectius, clara i sense ambigüitats ens pot facilitar molt la tasca de l'avaluació (Branda, 2009), però un cop definit l'objecte, sorgeixen immediatament altres qüestions: volem avaluar els resultats, és a dir el producte final, volem avaluar el procés o volem avaluar totes dues coses? Volem avaluar els coneixements o volem avaluar les competències, o potser les dues coses, o només les de caràcter professional? La resposta no és fàcil ni unívoca, però cal plantejar la pregunta. Tot i així, encara no hauríem acabat, perquè un cop haguéssim decidit, per exemple, que volem avaluar una competència encara hauríem de respondre més coses. L'avaluació pot incloure coneixement sobre el model o aspectes teòrics, el procediment de preparació, l'ex-

ció, l'autoreflexió, la resolució de dilemes ètics o aspectes específics d'una competència, com podria ser l'empatia (Grosberg, 2006).

Els instruments d'avaluació. La segona qüestió que cal plantejar és com volem avaluar. Un cop hem delimitat l'objecte de l'avaluació haurem de decidir amb quins instruments volem abordar-la. No tots els instruments són igualment vàlids i fiables en totes les situacions i per a tots els objectes, sinó que caldrà fer una anàlisi prèvia dels objectius i del context de l'avaluació. Deixant de banda els instruments clàssics d'avaluació del coneixement en forma d'exàmens o tests, prou coneguts però sobre el disseny dels quals caldria endegar una profunda i serena reflexió en relació amb el seu ús en el context dels programes educatius basats en un model de competències, en l'educació mèdica ha obtingut un notable èxit l'anomenat l'OSCE (Objective Structured Clinical Examination; Harden *et al.*, 1975) degut sobretot al fet que permet avaluar en l'entorn d'un laboratori d'una manera objectiva i estandarditzada. Actualment, però, la revisió crítica que se n'ha fet, que destaca la importància del context i l'adequació de les mostres com a elements rellevants de l'avaluació, ha generat un moviment en sentit contrari basat en procediments menys estandarditzats, però no per això menys fiables que permeten una avaluació més qualitativa del rendiment en la pràctica (Banta, 2003; Banta *et al.*, 1996). En aquest sentit han estat desenvolupats diversos mètodes com el mini-CEX (Norcini *et al.*, 1995); la selecció de mostres de treball clínic (Turnbull i van Barneveld, 2002); l'avaluació amb vídeo (Ram *et al.*, 1999; Grosberg, 1996, 2006); l'ús de pacients simulats (Barrows, 1971), simulats d'incògnit (Gorter, S. *et al.*, 2001) o de pacients/clients estandarditzats (Barrows, 1993; Grosberg, 2001, 2006), i darrerament, també, diverses eines informàtiques d'avaluació (Grosberg, 2006, Maharg, 2007).

Els subjectes de l'avaluació. Tradicionalment, l'avaluació per part del docent (heteroavaluació) té un paper predominant, per no dir exclusiu en aquesta tasca. En canvi, la tendència cap a un aprenentatge per competències obre la porta a altres formes d'avaluació que permeten la participació d'uns subjectes diferents. L'autoavaluació, la coavaluació i la retroalimentació de 360° són exemples d'aquestes noves pràctiques (Dochy *et al.*, 2002). La importància que ha obtingut l'adquisició de competències exigeix una orientació diferent de l'avaluació de manera que pugui tenir una implicació potencial en altres àrees de l'avaluació. La informació obtinguda amb l'avaluació de les competències s'ha d'anar basant progressivament en elements de caràcter qualitatiu, descriptiu o narratiu més que no pas en dades quantitatives o d'expressió numèrica que pot complementar l'anterior, però que no l'ha de contradir en termes d'oposició. L'avaluació de la competència exigeix l'emissió d'un judici professional, la qual cosa vol dir contemplar-la d'una manera global en tota la seva complexitat i, per tant, caldrà confiar cada cop més en fonts d'informació de caràcter més qualitatiu. En aquest context el repte és poder prendre una decisió de manera rigorosa sense deixar-se influir per presumptes raons d'*objectivitat* (van der Vleuten i Schuwirth, 2005).

L'avaluació alternativa a través de diferents subjectes possibilita la pràctica de la triangulació d'ençà que un mateix fenomen és contemplat des de diferents perspectives (la del propi estudiant, la dels companys i la d'un tercer). L'autoavaluació no és més que l'expressió del compromís de l'estudiant amb el seu aprenentatge, atès que aquesta forma part del seu procés (Font, 2003). L'autoavaluació és una eina extraordinària per al desenvolupament d'habilitats metacognitives, com ara la reflexió. Amb

aquesta finalitat es poden fer servir instruments com ara els dietaris o els portafolis que, juntament amb l'ús de rúbriques o formularis, poden ajudar a dur-la a terme d'una manera cabal. La coavaluació té un impacte molt rellevant en el desenvolupament de les habilitats de caràcter interpersonal i una projecció immediata en el treball d'equip.

El fet que determinades tasques calgui dur-les a terme en equip o quan es treballa per projectes com a metodologia d'aprenentatge, fa que calgui ponderar la necessitat de fer una avaluació col·lectiva. És obvi que el funcionament de l'equip i el treball de grup ha de ser avaluat. El problema sorgeix a l'hora de qualificar. Alguns docents, com també en general els estudiants, són contraris a les avaluacions col·lectives per l'existència de conductes oportunistes. Amb tot, però, hi ha estratègies que minimitzen l'impacte d'aquestes conductes (Canto *et al.*, 2009) i, en tot cas, cal tenir cura de preveure els mecanismes adequats per tal de reflectir la tasca col·lectiva en la qualificació individual.

El marc temporal. Quan, en quin moment hem d'avaluar? La tradició mana fer-ho al final d'un procés, però això no ha de ser forçosament així. Boud (Boud i Falchikov, 2007), apel·lant de nou al context, posa en qüestió aquesta pràctica, molt estesa i basada en unes conviccions molt profundes. En una aproximació equilibrada als dos termes del debat (avaluació única, al final del procés, o avaluació continuada, durant el procés) podem observar que tots dos tenen avantatges i inconvenients, però que des del punt de vista de l'avaluació de l'aprenentatge basat en competències, l'avaluació única té més inconvenients que avantatges. L'anomenada avaluació continuada permet avaluar una diversitat d'aspectes que difícilment es poden valorar en un acte únic amb limitacions temporals. El fet de projectar l'avaluació en un decurs temporal permet fer ús de diferents instruments que difícilment encaixarien en el marc temporal limitat d'una sessió d'examen final a la que estem acostumats. L'ús de diferents instruments atorga una fiabilitat més gran a l'avaluació i alhora permet assolir dos objectius no menys negligibles. D'una banda permet atorgar als estudiants oportunitats per a millorar les seves habilitats. En els estudis amb un fort component de repetició, l'entrenament és l'eina adequada per assolir la competència. I això no és possible si no hi ha una projecció temporal per exercir les habilitats i per comprovar-ne el grau d'adquisició. D'altra banda, la utilització de diferents instruments permet també personalitzar més l'avaluació i adaptar-la als diversos estils d'aprenentatge que tenen els estudiants (Grosberg, 2006).

Algunes propostes: elements de negociació en l'avaluació

Finalment, i en sintonia amb les idees expressades de la utilització d'una diversitat d'instruments en el decurs d'un espai temporal més o menys llarg i el recurs a fonts d'informació de caràcter més qualitatiu cal fer referència a algunes experiències d'avaluació compartida o negociada (Font, 2003). En aquest sistema els resultats obtinguts amb la utilització dels diferents instruments tenen el valor d'un simple *indicador* dels aprenentatges. El sistema fa servir el portafoli com a suport d'aquests indicadors. El tutor revisa el portafoli de l'estudiant diverses vegades durant el curs i el proveeix de la retroalimentació necessària. En l'etapa de qualificació, l'estudiant és convidat a una entrevista amb el docent el qual li demana que, després de fer una autoavaluació de tots els indicadors que li són mostrats, es pronunciï en un determinat sentit. Si el docent discrepa de la valoració que es fa el mateix estudiant li pot

demanar que li aporti l'evidència o l'argument en què fonamenta aquesta valoració. La càrrega de la prova correspon a l'estudiant.

Hi ha diversos aspectes de l'avaluació que poden ser negociats, de manera individual o col·lectiva. Cal tenir clar, però, que hi ha determinats objectius del programa educatiu que són innegociables. Són aquells que podríem anomenar «objectius institucionals» (Branda, 2009) i que són fixats pels seus responsables (la universitat, el centre, el departament o el mateix professor encarregat del curs o d'una part d'aquest). Però deixant de banda aquest posicionament *institucional*, hi ha objectius de caràcter individual o col·lectiu que poden ser negociats. Aquests aspectes poden fer referència als criteris, a la ponderació o a d'altres qüestions que poden ser materialment objecte d'un procés de negociació. Des d'un punt de vista funcional és aconsellable negociar aquests aspectes al començament del curs per una simple qüestió d'estabilitat del programa, tot i que cal no excloure la possibilitat d'una negociació en un moment posterior si es presenten circumstàncies o esdeveniments que no havien estat previstos inicialment. L'instrument més adient per fer-ho és el contracte d'aprenentatge.

La negociació atorga a l'estudiant l'oportunitat de participar d'una manera més intensa en el seu procés d'aprenentatge i de compartir amb el docent el procés d'avaluació. Des d'aquest punt de vista es pot dir que l'avaluació pot millorar l'aprenentatge, en la mesura que incrementa la motivació i el compromís de l'estudiant. Malauradament no hi ha encara estudis empírics que donin suport a aquest postulat teòric.

Referències

- Banta, T. (2003) *Portfolio Assessment. Uses, cases, scoring, and impact*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Banta, T.; Lund, J.; Black, K.; Oblander, F. (1996) *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Barrows, H. (1971) *Simulated Patients*.
- (1993) «An overview of the uses of standardized patients for teaching and evaluating clinical skills». *Academic Medicine*, 68 (6), p. 443-453.
- Boud, D.; Falchikov, N. (2007) *Rethinking assessment in higher Education: For future learning*. Maidenhead, The Society for Research in Higher Education and the Open University Press.
- Branda, L. (2009) «El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res populares». *Educación Médica*, 12 (1), p. 11-23.
- Calabresi, G. (1970) *The cost of accidents*. Encyclopædia Britannica. 2010. Encyclopædia Britannica Online. 01 Jul. 2010. Disponible a <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/139479/The-Cost-of-Accidents> [accés: 22.05.2010].
- Canto, P. del; Gallego, M.I.; López J.M.; Mora, F.J.; Reyes, M.A.; Rodriguez, E.; Kanapathipillai, J.; Santamaria, E.; Valero, M. (2009) «Conflictos en el trabajo en grupo: dos casos representativos». Disponible a: <http://hdl.handle.net/2099/7910> [accés: 24.09.2009].

- Chibnall, J.T. (2004) «The Influence of testing context and clinical rotation order on student osce performance». *Academic Medicine*, 79 (6), p. 597-601.
- Crossley, J.; Humphris, G. & Jolly, B. (2002) «Assessing Health Professionals». *Medical Education*, 38 (8), p. 800-804.
- Dochy, F.; Segers, M.; Dierick, S. (2002) «Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación». *Boletín de la Red-U*, 2 (2), p. 13-27.
- Driessen, E.; van der Vleuten, C. (2000) «Matching student assessment to problem-based learning: lessons from experience in a law faculty». *Studies in continuing education*, 22 (2), p. 235-248.
- Font, A. (2003). «Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas». *Revista de la Red-U*, 3 (2), p. 100-112.
- Fredriksen, N. (1984) «The real test bias: influences of testing on teaching and learning». *American Psychologist*, 39 (3), p. 193-202.
- Gairín Sallán, J. [coord.+ (2009) *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Disponible a: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.html [accés: 24.09.2009].
- Gibbs G.; Simpson, C. (2002) *How assessment influences student learning – a conceptual overview*. DRAFT. Disponible a: <http://hlst.brookes.ac.uk/current/assessment%20influences.pdf> [accés: 20.05.2010].
- Gorter, S.; Rethans, J.; Scherpbier, A.; van der Linden, S.; van Santen-Hoeufft, M.; van der Heijde, D.; Houben, H.; van der Vleuten, C. (2001) «How to introduce incognito patients into outpatient clinics of specialists in rheumatology». *Medical Teacher*, 23 (2), 138-144.
- Grosberg, L. (1996) «Should we test for interpersonal lawyering skills?». *Clinical Law Review*, 2, 366-378.
- (2001) «Medical education again provides a model for law schools: the standardized patient becomes the standard client». *Journal of Legal Education*, 51(2), 212-234.
 - (2006) «How should we assess interviewing and counseling skills?». *International Journal of Clinical Legal Education*, 9, 57-71.
- Harden, R.; Stevenson, M.; Downie, W.; Wilson, G. (1975) «Assessment of clinical competence using objective structured examination». *British Medical Journal*, 22; 1 (5955), p. 447-451. Disponible a: <http://www.Bmj.Com/Cgi/Content/Abstract/1/5955/447> [accés: 24.09.09].
- Josephson, Michael (1984) *Learning and evaluation in law school*, Vol. I, *Principles of testing and grading, Learning theory and instructional objectives*. Association of American Law Schools' Annual Meeting.
- Jozefowicz, R.F. et al. (2002) «The quality of in-house medical school examinations». *Academic Medicine*, 77 (2), p. 156-161.
- Maharg, P. (2007) *Transforming legal education: learning and teaching the law in the early twenty-first century*. *The Law Teacher*, 43 (3), p. 316-318.
- Marquès, M. (2009) «La evaluación de competencias en la educación superior». *Educación y derecho*, 0, 47-69.
- Miller, G.E. (1990) «The assessment of clinical skills/competence/performance». *Academic Medicine*, 65 (9), 63-67.

- Norcini, J.; Blank, L.; Arnold, G.; Kimbal, H. (1995) «The mini-cex (clinical evaluation exercise): a preliminary investigation». *Annals of Internal Medicine*, 123, p. 795-799.
- Ram, P.; Grol, R.; Rethans, J.; Schouten, B.; van der Vleuten, C.; Kester, A. (1999) «Assessment of general practitioners by video observation of communicative and medical performance in daily practice: issues of validity, reliability and feasibility». *Medical Education*, 33 (6), 447-454.
- Schuwirth, L.; van der Vleuten, C. (2004) «Changing education, changing assessment, changing research?». *Medical Education*, 38 (8), 805-812.
- Sparrow, S. (2004) «Describing the ball: improve teaching by using rubrics-explicit grading criteria». *Michigan State Law Review*, 1.
- Swartz, M. (1999) «Global rating of videotaped performance versus global ratings of actions recorded on checklist: a criterion for performance assessment with standardized patients». *Academic Medicine*, 74 (9), 1028-1032.
- Turnbull, J.; van Barneveld, C. (2002) «Assessment of clinical performance: intraining evaluation», a Norman, G. i Al. [ed.] (2002) *International handbook of research in medical education*, p. 793-810.
- Van der Vleuten, C. (1996) «The assessment of professional competence: theoretical developments, research and practical implications». *Advances in Health Sciences Education*, 1, 41-67.
- Van der Vleuten, C.; Schuwirth, L. (2005) «Assessing Professional Competence: From Methods to Programms». *Medical Education*, 39 (3), p. 309-317.
- Van der Vleuten, C.; Scherpbier, A.; Dolmans, D.; Schuwirth, L.; Verwijnen, G.; Wolfhagen, H. (2000) «Clerkship Assessment Assessed». *Medical Teacher*, 22 (6), p. 592-600.
- Van Merriënboer, J. (1997) *Training Complex Cognitive Skills*. New Jersey, Educational Technology Publications.

Exigencias y problemas de la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Resumen: Este estudio se propone mostrar las condiciones y las exigencias de la evaluación en el EEES a partir de su marco regulador. La primera conclusión es que estas condiciones no vienen impuestas por este marco sino que derivan de la relación de coherencia entre la evaluación y el aprendizaje, del cual forma parte. Sólo si entendemos la evaluación como un problema de diseño del programa educativo, tal y como proponen los nuevos enfoques educativos, seremos capaces de ofrecer propuestas que tienden hacia una evaluación más cualitativa y más personalizada. En este contexto, el reto consiste en encontrar instrumentos que atiendan estas necesidades y a la vez sean lo suficientemente fiables intentando evitar la trivialización. Dadas las limitaciones de espacio, no es posible entrar en el detalle de cada una de estas propuestas.

Palabras clave: competencias, instrumentos, marco regulador, evaluación cualitativa, programas

Exigences et problèmes de l'évaluation dans l'Espace européen d'Enseignement supérieur (EEES)

Résumé: Cette étude se propose de présenter les conditions de même que les exigences de l'évaluation dans l'EEES à partir de son cadre réglementaire. La première conclusion est que ces conditions ne sont pas imposées par ce cadre sinon qu'elles découlent de la relation de cohérence entre l'évaluation et l'apprentissage, dont elle fait partie. Ce n'est que si l'on comprend l'évaluation comme un problème de conception du programme éducatif, comme le proposent les nouvelles perspectives éducatives, que l'on sera capable de faire des propositions tendant vers une évaluation plus qualitative et plus personnalisée. Dans ce contexte, le défi à relever consiste à trouver des instruments répondant à ces nécessités et en même temps suffisamment fiables tout en tentant d'éviter la trivialisatión. Compte tenu des limitations d'espace, il n'est cependant pas possible d'entrer dans le détail de chacune de ces propositions.

Mots clés: compétences, instruments, cadre réglementaire, évaluation qualitative, programmes

Assessment requirements and problems in the European Higher Education Area (EHEA)

Abstract: The aim of this paper is to describe the assessment conditions and requirements in the EHEA, on the basis of the regulatory framework. The first conclusion is that the conditions are not imposed by the framework, but are derived from the logical relationship between assessment and learning, of which it is an integral part. We will only be able to make proposals that lead to a more qualitative and personalized form of assessment if we consider that this issue is linked to the design of the educational program and if we propose new educational approaches. In this context, the challenge consists of finding instruments that meet these needs but are also sufficiently reliable, and attempt to avoid trivializing the issue. Due to lack of space, we cannot examine each of the proposals in detail.

Keyword: competences, instruments, regulatory framework, qualitative assessment, programs