

UNA EXPERIÈNCIA D'APLICACIÓ DE L'APRENENTATGE BASAT EN PROJECTES (ABPrj) EN UNA ASSIGNATURA DE L'ÀMBIT DE LES CIÈNCIES SOCIALS: POTENCIALITATS I LIMITACIONS

Mònica González Carrasco
Universitat de Girona
monica.gonzalez@udg.edu

Resum

L'experiència que es descriu en aquesta comunicació consisteix en una aplicació de l'ABPrj (Aprentatge Basat en Projectes) a l'assignatura de psicologia de les organitzacions que s'imparteix en el cinquè curs dels estudis de psicologia a la Universitat de Girona i que va tenir lloc durant el curs acadèmic 2008-09. Aquesta aplicació es va materialitzar a través del *disseny d'un projecte d'intervenció psicosocial en una organització real*. Els objectius de l'assignatura i el curs en que situa en el conjunt del pla d'estudis, varen portar a considerar que aquesta metodologia podia fer una incidència important en l'aprenentatge autoregulat dels estudiants tot augmentant la seva motivació vers els continguts de l'assignatura. A la comunicació s'exposa el procediment que es va seguir en la implantació i seguiment de l'ABPrj. També es comenten els aspectes més forts i els més febles d'aquest procés i s'aporten suggerències de millora.

Desenvolupament de la comunicació

Introducció

El sistema universitari català està plenament immers des fa ja alguns anys en implantar els canvis que acompanyen a la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior comú (EEES). Aquest procés comporta no només una reestructuració important dels estudis que s'imparteixen en les universitats pel què fa a la seva durada i seqüenciació, sinó que també i sobretot, va acompanyat de l'intent de substituir el model docent fins ara imperant per un de nou, més d'acord amb les exigències formatives i professionals del mercat de treball.

Tradicionalment i tal com assenyala Murillo (2003), aprendre anava lligat de forma gairebé exclusiva a l'adquisició de continguts. Amb el temps s'ha anat veient, però, que l'aprenentatge també suposa una reorganització i reestructuració de les representacions que les persones tenim del món que ens envolta i que es tracta d'un procés que no es dona en el buit, sinó que té lloc en un context social determinat (aprenentatge significatiu).

Conseqüentment i en aquest nou escenari, la transmissió de continguts (eix de l'ensenyament universitari tradicional) perd el seu paper preponderant i manté la seva funció en la mesura en què això vagi acompanyat d'un treball paral·lel de generació i potenciació de competències, tant genèriques com específiques. El nou model cap el que estem caminant es caracteritza així per estar fonamentat en les tres premisses següents: (a) cal ensenyar a l'alumne a aprendre i no només a què adquireixi una sèrie de continguts, (b) l'estudiant passa a ser el centre del procés docent i (c) es dona una major importància a oferir una formació generalista i integral i no tant tècnica i especialitzada com fins ara.

Tot situant-se en aquestes coordenades, autors tal com Baños (2007) proposen substituir l'estructura docent més tradicional basada en la classe magistral, la realització de pràctiques i la utilització d'una avaluació tradicional, per una nova estructura docent que pot seguir tenint com a pilar bàsic la classe magistral (amb el matís que cal que incorpori elements que facin disminuir la passivitat que sovint genera), tot incorporant també l'ús de metodologies actives, la tutorització i sistemes d'avaluació alternatius.

El ventall de metodologies actives que es poden utilitzar amb aquest propòsit és molt ampli (vegeu a tall d'exemple, Doménech Betoret, 1999). Pel que fa a l'experiència que es descriu en aquesta comunicació, l'elecció ha estat a favor de l'ABPrj pel seu èmfasi en l'autonomia de l'estudiant, l'aprenentatge col·laboratiu i l'avaluació a partir d'actuacions "reals" i "properes" a la seva futura professió i també com a estratègia per maximitzar l'orientació de l'alumne vers el seu propi procés d'ensenyament-aprenentatge i la seva percepció de control sobre aquest procés.

L'ABPrj és l'aprenentatge que es produeix com a resultat de l'esforç que fan els alumnes per desenvolupar un projecte, tot constituint un cas particular de l'aprenentatge basat en problemes (Valero, 2007). Un projecte és una tasca complexa, que es fonamenta en qüestions o problemes que suposen un desafiament, involucrant a l'estudiant en el disseny, la solució de problemes, la presa de decisions i la recerca d'informació, oferint també als alumnes la possibilitat de treballar de manera relativament autònoma al llarg d'un període de temps més o menys llarg, tot culminant el seu esforç en un producte o una presentació realista (Jones, Rasmussen i Moffitt, 1997; Thomas, Mergendoller i Michaelson, 1999; citats dins Thomas, 2000), que constitueix l'evidència del seu aprenentatge.

La implantació d'aquesta metodologia no està, per descomptat, exempta de dificultats. Entre aquestes es podrien destacar les següents (Galeana, 2006): a) Requereix d'un disseny instruccional ben definit; b) És costós en molts sentits (suposa una gran inversió en temps i esforç...) i c) Treballar per projectes pot generar certes incomoditats als participants, etc.

L'adaptació a aquest tipus de metodologies no és consegüentment fàcil, ni per al docent ni per als alumnes, especialment quan el disseny de l'assignatura s'articula principalment al voltant de l'ABPrj. En primer lloc, perquè suposa un trencament important respecte de plantejaments docents més tradicionals. En segon lloc, per la incertesa que genera entre l'alumnat el fet d'haver-se de responsabilitzar de forma més intensa del seu propi aprenentatge. Per altra banda, no és fàcil per als docents universitaris trobar el temps suficient per formar-se en metodologies docents més actives en un context en que la pressió per l'excel·lència en recerca és molt elevada.

Val a dir també que, degut a les potencialitats abans esmentades, aquesta metodologia té un grau d'implantació considerable en ensenyaments tècnics per la importància que s'atribueix a la realització de projectes en el context d'aquests estudis (vegeu, per exemple, Planella, Escoda i Suñol, 2008 i Julián *et al.*, 2008). No obstant això, el seu ús s'està també estenent, tot i que molt més lentament, a estudis d'altres àmbits en els que l'elaboració de projectes també constitueix un aprenentatge important, com per exemple, en les ciències socials. Aquest interès ha vingut motivat en bona part pel fet que l'ABPrj ofereix al docent una eina accessible per potenciar no només l'aprenentatge més conceptual sinó també tot una sèrie de competències més instrumentals com ara l'autogestió de l'estudiant.

La gran diversitat d'elements associats al concepte d'ABPrj juntament amb la manca d'un model universalment acceptat fa que autors tal com Thomas (2000) proposin que qualsevol experiència d'aprenentatge basat en projectes hauria de complir els 5 criteris següents per a poder ser considerada com a tal. Són els següents:

1. Els projectes basats en metodologia ABP o ABPrj han de ser centrals i no perifèrics en el currículum i, per tant, el projecte ha de constituir l'estratègia principal d'ensenyament-aprenentatge.
2. Els projectes es focalitzen en qüestions o problemes que els porten a enfrontar-se amb els conceptes centrals de la disciplina.
3. Els projectes impliquen als alumnes en un procés de recerca constructiva de tal manera que les activitats que el projecte requereix suposin una transformació i construcció de coneixements per part dels estudiants.

4. Els projectes són, en bona part, conduïts pels alumnes a fi de potenciar la seva autonomia.
5. Els projectes han de ser realistes i, per tant, han d'incorporar desafiaments de la vida "real".

Assignatura en que se situa l'experiència i justificació de l'interès de la metodologia escollida

En el pla d'estudis de Psicologia que s'imparteix actualment a la Universitat de Girona només hi ha dues assignatures que tenen a veure amb l'àmbit de la psicologia de les organitzacions. Una d'elles, intervenció psicològica en les organitzacions, té un contingut optatiu i la poden cursar alumnes que estan matriculats tant a 4t com a 5è. L'altra assignatura, psicologia de les organitzacions, objecte de l'experiència que es presenta en aquesta comunicació, té un contingut troncal i s'imparteix a 5è.

És important destacar també que l'assignatura de psicologia de les organitzacions no acostuma a ser de les que despertem més interès entre l'alumnat malgrat, en l'actualitat, una bona part dels llicenciats en psicologia acaben inserint-se professionalment en aquest àmbit. El punt de partida en començar l'assignatura es podria resumir de la manera següent: la motivació prèvia no és massa elevada ja que es tracta de continguts que "s'han venut poc" als estudiants des de principis de la llicenciatura. Molts alumnes es matriculen en els estudis de psicologia amb l'expectativa prèvia que es dedicaran a l'àmbit clínic i, per tant, és difícil que els puguin resultar atractius un altre tipus de continguts. Al mateix temps, malgrat són alumnes de 5è amb un bagatge de coneixements important, la majoria s'estrenen en aquests continguts (a la pràctica només un nombre relativament petit cursa l'assignatura optativa abans mencionada).

Un altre element rellevant a tenir en compte pel que fa a aquesta assignatura és que s'imparteix durant el darrer any dels estudis i, en conseqüència, la cursen alumnes que en un futur immediat seran llicenciats. És precisament en aquest moment en que els alumnes fan una avaluació del que han fet fins ara i de fins a quin punt consideren que han assolit les competències necessàries per esdevenir professionals eficaços. És important destacar aquest fet perquè el nivell d'exigència dels alumnes amb que se'ls està oferint arribats a aquest punt és bastant elevat i això suposa un component de pressió extra per als docents.

Una darrera informació important per contextualitzar l'experiència que es descriu en aquesta comunicació és el fet que l'assignatura incorpora un sistema d'avaluació que es basa en la realització d'un examen que consisteix en l'anàlisi d'un cas pràctic i que correspon a un 40% de la nota global, la realització d'un projecte d'intervenció (un altre 40%), que constitueix l'experiència d'ABPrj que es descriu en aquesta comunicació, i el lliurament d'informes curts a partir de 5 sessions pràctiques en que es varen treballar aspectes tal com l'entrevista centrada en competències, el perfil del lloc de treball i el perfil d'empresa, l'avaluació de la personalitat mitjançant dinàmica de grups i el test PAPI i l'entrevista de selecció.

Pels motius abans esmentats, juntament amb el que s'ha comentat a l'inici de la comunicació, es va considerar que la metodologia ABPrj podria fer una contribució important a l'aprenentatge autoregulat dels estudiants tot augmentant la seva motivació vers l'assignatura.

Descripció de l'experiència

L'experiència que es descriu en aquesta comunicació consisteix en una aplicació de l'ABPrj a l'assignatura de psicologia de les organitzacions que s'imparteix en el cinquè curs dels estudis de psicologia i que va tenir lloc durant el curs acadèmic 2008-09. Aquesta aplicació es va materialitzar a través del *disseny d'un projecte d'intervenció psicosocial en una organització real*, que els propis alumnes escollien en funció dels seus interessos. El projecte es podia portar a terme individualment o en grup (preferiblement). La proposta s'havia d'articular al voltant dels tres eixos temàtics següents:

Apartats de la proposta	Especificació dels apartats
Descripció general de l'organització.	<ul style="list-style-type: none"> En el primer apartat s'havia de descriure de forma no massa extensa quines eren les característiques principals de l'organització escollida per l'alumne: de

	<p>quin tipus d'organització es tractava, a que es dedicava, quins objectius tenia, per quants membres estava composta, quin era l'organigrama formal, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En definitiva, tota aquella informació que es considerés rellevant per contextualitzar l'anàlisi posterior. En cas que l'organització fos molt gran i se seleccionés una part d'aquesta, calia explicar-ho.
<p>Anàlisi d'un o més aspectes del funcionament de l'organització des d'una perspectiva psicosocial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el segon apartat, d'anàlisi, és on s'havia de connectar la informació de la qual es disposava sobre l'organització (fos a través de documentació, d'informació obtinguda a partir d'entrevistes o bé de la passació de qüestionaris), amb els continguts teòrics de l'assignatura. • L'anàlisi s'havia de centrar en un o més aspectes del funcionament de l'organització. • L'elecció d'aquests aspectes podia venir donada pel tipus d'informació disponible, per preferències personals, etc. • Durant les sessions de pràctiques es varen analitzar casos que servien de base per realitzar l'anàlisi del funcionament d'una organització en el context del projecte.
<p>Proposta de canvi i/o millora d'algun o alguns aspectes del funcionament de l'organització en perspectiva psicosocial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el tercer apartat és on s'havia d'explicar quina proposta o propostes es podrien fer per millorar els aspectes de l'organització que s'havien analitzat prèviament. • Malgrat no calia portar a terme el projecte era important que la proposta fos realista i fonamentada en les dades que es tenien sobre l'organització.

Paral·lelament a haver de realitzar aquest projecte d'intervenció i lliurar-lo en format informe, els alumnes havien de fer una *presentació oral* durant 10 minuts dels continguts més rellevants que havien tractat. L'esquema de la presentació era el mateix que el del projecte. És el següent:

- Descripció de l'organització.
- Explicació de les temàtiques que s'havien analitzat (incloent la justificació de per què s'havien analitzat aquestes temàtiques i no unes altres i algun exemple d'allò que s'havia analitzat).
- Exposició de les propostes de millora (incloent l'avaluació que s'havia proposat fer).

Competències treballades

L'assignatura de psicologia de les organitzacions té com a objectiu general que l'alumne s'insereixi en el coneixement de la naturalesa i el funcionament de les organitzacions, tot fent un èmfasi especial en el factor humà. Els objectius específics s'articulen al voltant de que l'alumne conegui i sàpiga identificar els principals marc teòrics utilitzats per comprendre els processos psicosocials a les organitzacions i que desenvolupi unes mínimes capacitats d'anàlisi i intervenció en els contextos organitzatius.

L'experiència que es descriu en aquesta comunicació fa incidència en els objectius abans esmentats i, alhora, en una sèrie de competències que consisteixen en que l'alumne:

- Gestioni el temps a través d'una planificació coherent amb les tasques a realitzar.
- Apliqui habilitats de comunicació (tant orals com escrites) i de relació interpersonal.
- Desenvolupi la capacitat d'anàlisi, de síntesi i de judici crític, relacionant les causes amb els seus efectes en un context determinat.
- Analitzi situacions complexes i dissenyi estratègies per a la seva resolució, fonamentalment en equip.

Objectius d'ensenyament-aprenentatge i avaluació d'aquests objectius

L'objectiu general de l'experiència que es descriu en aquesta comunicació va ser el de facilitar la comprensió de l'estudiant dels conceptes que es tracten en l'assignatura de psicologia de les organitzacions, així com promoure la seva aplicació a l'anàlisi de fenòmens organitzatius. Per altra banda, també es va pretendre que l'alumne desenvolupés competències relacionades amb el disseny de programes d'intervenció i el desenvolupament d'indicadors per monitoritzar el seu desenvolupament.

Els objectius específics d'ensenyament-aprenentatge que es pretenien aconseguir amb l'aplicació de la metodologia ABPrj es deriven dels objectius i competències de l'assignatura de psicologia de les organitzacions i van consistir en que l'alumne:

Competència de l'assignatura	Concreció de la competència
Gestionés el temps a través de una planificació coherent amb les tasques a realitzar.	<ul style="list-style-type: none"> • Els alumnes eren els que proposaven a la professora les dates de lliurament de cadascuna de les parts del projecte. En cas de no poder complir amb alguna de les dates, havien de justificar-ho i proposar una nova data que es comprometien a no canviar. • Els alumnes que no seguien amb el sistema de seguiment continuat del projecte, havien de regir-se per una data límit de lliurament que coincidia amb el dia de l'examen de l'assignatura. • La professora fixava la data de la presentació oral i els alumnes havien de gestionar el temps per tenir la seva presentació preparada el dia corresponent i per ajustar-se al temps disponible (10 minuts).
Apliqués habilitats de comunicació (orals i escrites) i de relació interpersonal.	<ul style="list-style-type: none"> • L'elaboració de l'informe requeria d'una adequada expressió escrita i la presentació oral d'habilitats d'expressió oral i escrita. • Així mateix, els alumnes van desenvolupar habilitats comunicatives i de relació interpersonal en el procés de contactar amb els responsables d'una organització determinada i de recollir la informació pertinent per al seu projecte. • El fet de treballar en grup a l'hora de realitzar el projecte requereix també negociar amb la resta de companys/es els seus continguts i prendre una sèrie de decisions que podien portar a que el procés tingués més o menys èxit.
Desenvolupés la capacitat d'anàlisi, de síntesi i de	<ul style="list-style-type: none"> • Un dels apartats del projecte feia referència explícita a l'anàlisi de fenòmens psicosocials que tenen lloc en l'organització

judici crític, relacionant les causes amb els seus efectes en un context determinat.	escollida. Aquesta anàlisi era el fonament sobre el que l'alumne havia de realitzar propostes de millora coherents i fonamentades.
Analitzés situacions complexes i dissenyés estratègies per a la seva resolució, fonamentalment en equip.	<ul style="list-style-type: none"> • Un dels apartats del projecte consistia en una proposta de millora del funcionament de l'organització escollida. Aquesta proposta s'havia de fonamentar en l'anàlisi prèvia i prendre com a base els continguts teòrics treballats en l'assignatura.

Les competències esmentades van ser avaluades a partir del projecte que van redactar els estudiants i de la presentació oral, ja que la seva elaboració amb èxit requeria haver-les desenvolupat de forma adequada. No obstant això, en alguns casos va ser difícil de saber fins a quin punt els alumnes van estar capaços de treballar eficaçment en grup.

Metodologia

1. Materials que els estudiants varen necessitar i accés a aquests materials

Per elaborar el projecte, els alumnes necessitaven disposar dels apunts de classe que estaven disponibles al web de l'assignatura, accessible a través de la plataforma La Meva UdG. Es va valorar també la utilització d'altres fonts documentals. En el programa de l'assignatura, que també estava disponible al web, hi havia un llistat de referències bibliogràfiques que els alumnes podien utilitzar com a fonts documentals secundàries. Pel que fa a d'altres materials, com ara instruments psicomètrics, la docent va facilitar en la mesura del possible, referències per a la seva localització.

Pel que fa a la presentació oral, l'aula habitual de classe disposava d'ordinador i canó de projecció. Els alumnes interessats en que la seva presentació fos consultable per a la resta de companyes/es un cop exposada, tenien l'opció d'enviar-la a la professora per a que les pengés al web de l'assignatura. Cap dels grups de treball va fer ús d'aquesta possibilitat, probablement perquè ja varen assistir com a "públic" d'aquestes presentacions.

2. Moment en que es va situar l'aplicació de la metodologia ABPrj

L'experiència que es descriu en aquesta comunicació va comprendre la totalitat de la durada de l'assignatura ja que es va introduir el primer dia de classe i el projecte es podia lliurar, com a molt tard, el dia de l'examen. Es va plantejar doncs com un projecte que els alumnes van anar construint al llarg del 1r quadrimestre del curs 2008-09.

Pel que fa a la presentació oral, va tenir lloc a les acaballes de l'assignatura a fi de donar temps als alumnes a tenir el seu projecte gairebé o totalment desenvolupat. Durant tres dies, l'espai dedicat a les classes expositives i a les sessions de pràctiques es varen dedicar íntegrament a fer les presentacions.

3. Desenvolupament del projecte

Tal com s'ha comentat abans, el lliurament del projecte s'havia de fer en tres entregues diferenciades, corresponents a cadascun dels apartats. L'entrega posterior havia d'incorporar els canvis suggerits per la professora pel que fa a l'entrega anterior. Els alumnes van assistir a sessions de tutories (dins i fora de l'horari de classe) a fi que la docent pogués fer un seguiment de la feina que s'estava realitzant. L'assistència a aquestes sessions de tutories no era, però, obligatòria i es portaven a terme a petició dels estudiants.

Al llarg de les diferents sessions teòriques es varen donar idees per desenvolupar el projecte, es van suggerir maneres d'enfocar certes dificultats que podien anar sorgint al llarg del procés i suggerències per portar a terme la intervenció. Durant les sessions en que es treballaven casos pràctics, mentre els grups els comentaven entre ells, també es varen fer algunes sessions de tutories.

4. Avaluació del projecte

Des de l'inici del quadrimestre l'alumne podia accedir, a través de la Meva UdG, a un document on s'explicava quines eren les activitats que formaven part de l'avaluació de l'assignatura de psicologia de les organitzacions, així com la contribució de cadascuna d'aquestes activitats a la nota final. Concretament, l'experiència que es descriu en aquesta comunicació suposava un 40% d'aquesta nota, tal com s'ha comentat abans. El desglossament de les puntuacions per a cadascun dels apartats va ser el següent:

- Descripció general de l'organització (2 punts sobre 10).
- Anàlisi d'un o més aspectes del funcionament de l'organització des d'una perspectiva psicosocial (2 punts sobre 10).
- Proposta de canvi i/o millora d'algun o alguns aspectes del funcionament de l'organització en perspectiva psicosocial (4 punts sobre 10).

Paral·lelament a aquestes informacions, en el full d'avaluació també s'explicitava que es tindria en compte, entre d'altres elements, l'exposició clara i ordenada de les idees, el fet que els tres apartats de l'esquema anterior estiguessin clarament diferenciats i el grau d'adequació dels continguts inclosos dins de cadascun d'ells, la consulta de bibliografia i el grau de connexió entre les diferents temàtiques que es tractessin.

Els 2 punts que resten per arribar a 10 varen correspondre a la presentació oral del projecte. Uns dies abans de portar la presentació oral, els alumnes podien consultar al web de l'assignatura un altre document que contenia indicacions sobre el seu desenvolupament i també una descripció dels criteris que serien tinguts en compte en la seva avaluació i que varen ser els següents:

Criteris de contingut	Criteris formals	Criteris complementaris
<ul style="list-style-type: none"> • Descripció de l'organització • Temàtiques analitzades • Justificació de les temàtiques analitzades • Exemples concrets de les temàtiques • Programa d'intervenció • Avaluació programa d'intervenció 	<ul style="list-style-type: none"> • Estètica • Claredat en l'exposició dels continguts • Ajustament al temps disponible 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització de material complementari (fulletons, memòries, etc.) • No utilització dels apunts com a suport durant la presentació

Les dates de lliurament de les entregues van ser negociades amb cadascun dels grups a fi de potenciar que fossin els alumnes qui s'autoreguleassin la gestió del temps. Un altre objectiu de la temporalització d'entregues era que el lliurament posterior incorporés els canvis suggerits per la professora pel que fa a l'entrega anterior tal com ja s'ha comentat. També estaven previstes sessions de tutories a fi que la docent pogués fer un seguiment de la feina que s'estava realitzant.

L'assistència a aquestes sessions de tutoria no era obligatòria i tampoc tenia una repercussió directa en la nota, així com tampoc el fet de seguir amb el sistema de seguiment continuat establert pel que fa al projecte d'intervenció.

Conclusions i prospectiva

Els 63 alumnes matriculats a l'assignatura de psicologia de les organitzacions durant el curs acadèmic 2008-09 varen realitzar un total de 24 projectes portats a terme en grups d'entre dos i cinc alumnes (amb l'excepció de dos projectes individuals). Malgrat l'escepticisme inicial que va generar el plantejament d'un projecte d'aquestes característiques entre els alumnes (en un primer moment van expressar el seu convenciment que no serien capaços de portar-lo a terme), la valoració que van fer al final és molt bona. Per una banda, van considerar que la seva execució va associada a l'assoliment de competències importants per a la seva vida laboral futura i, per l'altra, que la integració dels continguts teòrics treballats en l'assignatura es va produir fonamentalment en l'elaboració del projecte més que no pas durant la preparació de l'examen.

Cal destacar també que, en termes generals, les qualificacions obtingudes pels estudiants varen ser elevades (alguns projectes fins i tot varen obtenir notes molt properes al 10), no donant-se cap cas en que el projecte hagués de ser suspès. Concretament, la mitjana obtinguda va ser d'un 8.3, essent la nota més baixa un 6 i la més elevada un 9.8. Les notes menys elevades varen correspondre en la majoria dels casos a aquells alumnes que no varen optar pel sistema de seguiment continuat i que, per tant, no van rebre cap tipus de feedback al llarg del procés.

El desglossament de les notes obtingudes per a cadascun dels apartats del projecte i de la presentació oral, mostra els resultats següents:

Descripció general de l'organització (sobre 2 punts)	1.9
Anàlisi d'un o més aspectes del funcionament de l'organització des d'una perspectiva psicosocial (sobre 2 punts)	1.5
Proposta de canvi i/o millora d'algun o alguns aspectes del funcionament de l'organització en perspectiva psicosocial (sobre 4 punts)	3.1
Presentació oral (sobre 2 punts)	1.6

Un dels elements menys treballats de l'experiència que es presenta en aquesta comunicació i que és extensible a moltes de les activitats d'ensenyament-aprenentatge que s'estan dissenyant i aplicant en aquest moments, és el càlcul del temps de dedicació de l'alumne a la realització del projecte i a la presentació oral. És de suposar que aquest temps va variar de forma molt important d'un grup a l'altre, no només per la seva diferent motivació a l'hora de desenvolupar el projecte amb més o menys qualitat, sinó també perquè alguns grups es varen trobar amb dificultats per a que els facilitessin informacions de l'organització que inicialment varen escollir, fins el punt d'haver de canviar d'organització. De cares a propers cursos, fora bo fer un càlcul d'aquest temps, encara que només pugui fer-se de forma molt aproximativa. Preguntar als estudiants que ja han realitzat el projecte sobre el temps que han invertit en portar-lo a terme seria de gran utilitat en aquest sentit.

L'aprenentatge adult es fonamenta, segons Murillo (2003) en les premisses de la utilitat, la varietat, la motivació, el temps, l'experiència i la flexibilitat i, per tant, les activitats d'ensenyament-aprenentatge corresponents a una determinada assignatura haurien de tenir en compte aquests elements. Per aquest motiu a l'hora de planificar l'assignatura de psicologia de les organitzacions es va diversificar les activitats d'avaluació a fi d'afavorir els diferents estils d'aprenentatge que poguessin haver-hi entre els alumnes matriculats. No obstant això, per ser

fidels a l'essència de l'ABPrj, caldria anar eliminant progressivament d'altres formes d'avaluació en l'assignatura (examen i informes curts) o, com a mínim, augmentar el pes del projecte en el conjunt de l'assignatura en detriment de la resta de formes d'avaluació.

Una altra de les qüestions pendents per a propers cursos té a veure amb la introducció d'enquestes d'avaluació anònimes als estudiants a fi de poder recollir les seves opinions de forma individual i no només grupal com es va fer en el context de la seva aula habitual. Això possibilitaria poder recollir també els aspectes més negatius de la implantació de la metodologia utilitzada, cosa que permetria al seu torn la introducció de millores. Font-Mayolas i Gómez (2008) mostren en el seu estudi que els resultats en la prova d'avaluació aplicada a dues assignatures dels estudis de psicologia que s'imparteixen a la Universitat de Girona, concorden amb els resultats de l'autoavaluació dels estudiants matriculats a aquestes assignatures. A partir d'aquí resultaria també interessant incloure l'autoavaluació dels alumnes pel que fa a la seva tasca realitzada vers la realització del projecte, com un element més de l'avaluació de l'assignatura.

Bibliografia

Baños, J.E. (2007). Bases generals de l'aprenentatge basat en problemes. *Apunts de la 3a edició del Postgrau en Docència Universitària*. Girona: Universitat de Girona.

Doménech Betoret, F. (1999). *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Col·lecció Universitas. Castelló: Publicacions de la UJI.

Font-Mayolas, S. i Gómez, A.B. (2008). Estudi de la relació entre qualificació i autoavaluació: anàlisi dels criteris de valoració de l'estudiant. *UNIVEST'08*. Girona, 2-3 de juny de 2008.

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista CEUPROMED*. Mèxic. Article descarregat el 19 d'agost de 2009.

Infante, J.; Guillamón, C. i Bellalta, B. (2008). ¿Qué rol desempeña el tutor(a) en el aprendizaje basado en proyectos? Red Estatal de Docencia Univeristaria (RED). *Seminario 08/1 Sevilla. La acción tutorial en la universidad del siglo XXI*.

Julián, F.; Espinach, X.; Verdaguer, N. i Tresserras, J. (2008). L'aprenentatge en grup per projectes. Una experiència enriquidora. *UNIVEST'08*. Girona, 2-3 de juny de 2008.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

Murillo, P. (2003). Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. Dins C. Mayor Ruiz i C. Marcelo (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, 49-82.

Planella, J.; Escoda, LI i Suñol, J.J. (2008). Canvis en la metodologia docent universitària. Reflexions i experiències portades a terme de l'àrea de física aplicada. *UNIVEST'08*. Girona, 2-3 de juny de 2008.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael: The Autodesk Foundation.

Valero, M. A. (2007). L'aprenentatge basat en projectes en els ensenyaments tècnics. *Perspectiva Escolar*, 318, octubre 2007.

Qüestions i/o consideracions per al debat

De l'experiència realitzada sorgeixen una sèrie d'interrogants a tenir en compte, com per exemple: les tutories haurien de ser obligatòries a fi d'evitar que hi hagi alguns alumnes que comencin a elaborar el projecte molt tard o bé és millor que siguin ells mateixos els que programin les sessions de tutories a fi de potenciar la seva autogestió? Tenint en compte la complexitat del projecte que es planteja, és convenient que el docent adopti un rol molt poc directiu? En relació al primer dels interrogants, Murillo (2003) destaca la importància del concepte d'*aprenentatge autoregulat*.

En aquest sentit, degut als grans esforços que els docents dediquem al disseny de les nostres assignatures, promogut en bona part pel nou escenari docent en que ens trobem i al que es feia referència en la introducció, és fàcil caure en el parany de no deixar a l'alumne cap mena d'espai per a què sigui capaç de gestionar i planificar el seu temps. Un exemple d'això podria ser el sistema d'avaluació continuada fonamentat en la realització freqüent d'exàmens i l'entrega periòdica d'informes, pràctiques, etc. a fi d'evitar que l'alumne deixi tota la feina pel final i no se'n surti. L'experiència que es presenta en aquesta comunicació fa incidència especial en l'aprenentatge autoregulat, tot entenent-lo com un element fonamental de l'aprenentatge dels estudiants.

Pel que fa al segon dels interrogants, és a dir, el rol que el tutor/a desenvolupa en l'ABPrj, Infante, Guillamón i Bellalta (2008) destaquen el paper del tutor/a del projecte com un element clau en la implementació d'aquests tipus de metodologies, essent les funcions que li atribueixen les següents: a) Supervisió del desenvolupament del projecte, b) Assessorament tècnic en la seva realització i c) Assessorament i supervisió del treball en grup. Val a dir que conforme avancen els cursos, els autors defensen que l'activitat de tutoria sigui menys estructurada i més orientada a desenvolupar tècniques de treball en projectes.

Pel que fa a l'assignatura que ens ocupa en aquesta comunicació, la de psicologia de les organitzacions, la manca d'experiència dels alumnes amb aquest tipus de projectes fa que sigui poc realista plantejar un rol molt directiu del docent en el seguiment del projecte. A mida que aquest tipus de metodologies creixi en els seus nivells d'implantació, es podrà plantejar una disminució en l'estructuració i la direcció de les sessions de tutories.

Un altre element important a tenir en compte en la implementació d'aquest tipus de metodologies és la composició dels grups de treball. Així, Galeana (2006) considera que l'ABPrj implica formar equips integrats per persones amb perfils diferents que treballin junts per realitzar projectes que donin respostes a problemes reals. En l'experiència que es descriu en aquesta comunicació, la docent no va intervenir en la formació dels grups, per aquest motiu, la majoria d'ells estaven compostats per alumnes que ja havien col·laborat prèviament en la realització de treballs per a d'altres assignatures.

Presumiblement, haver intervingut en aquesta fase hagués generat queixes per part dels estudiants donat que estaven cursant el darrer any de llicenciatura i, per tant, ja tenien molt clar amb quins company/es volien treballar i amb quins no. Fins i tot es va donar el cas de dos estudiants que varen realitzar el projecte de forma individual perquè les seves circumstàncies familiars i personals els impedien poder quedar amb els seus companys/es de forma regular per portar a terme una activitat d'aquest tipus. En tot cas, aquesta és una qüestió que caldria començar a plantejar des dels primers cursos.

En la implementació de qualsevol metodologia, però sobretot pel que fa l'ABPrj i d'altres metodologies més actives, considero i amb això estic plenament d'acord amb el que defensa López Noguero (2005), que el disseny d'una assignatura, a banda de ser planificat i coherent,

ha de ser també flexible ja que el docent ha de ser capaç d'encaixar les diferents circumstàncies que es pugui trobar a l'aula. La no obligatorietat en la realització de tutories i la llibertat a l'hora de configurar els grups responia a aquesta consideració.