

## L'AUTOAVALUACIÓ DE LA PRÒPIA ACTUACIÓ COM A EINA COMPLEMENTÀRIA A L'APLICACIÓ DE L'APRENTATGE BASAT EN PROJECTES (ABPRJ) EN UNA ASSIGNATURA DE L'ÀMBIT DE LES CIÈNCIES SOCIALS

Mònica González Carrasco  
Universitat de Girona  
[monica.gonzalez@udg.edu](mailto:monica.gonzalez@udg.edu)

### Resum

L'experiència que es descriu en aquesta comunicació consisteix en l'aplicació d'un instrument d'autoavaluació de la pròpia actuació com a fase final d'una experiència d'ABPrj (Aprentatge Basat en Projectes) que es va materialitzar a través del disseny d'un projecte d'intervenció psicosocial en una organització real. Aquest instrument s'ha aplicat durant el curs acadèmic 2010-11 en l'assignatura de psicologia de les organitzacions que s'imparteix en el cinquè curs de la llicenciatura de psicologia a la Universitat de Girona. A la comunicació es descriu aquest instrument, l'impacte que ha suposat en el procés d'avaluació i es discuteix els resultats obtinguts amb la seva aplicació.

### Text de la comunicació

#### *Introducció*

L'ABPrj és l'apreentatge que es produeix com a resultat de l'esforç que fan els alumnes per desenvolupar un projecte, tot constituint un cas particular de l'apreentatge 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.

En un treball anterior (González, 2009) s'exposava el procés d'aplicació de la metodologia d'ABPrj en la mateixa assignatura que es descriu en aquesta comunicació (psicologia de les organitzacions) però en un curs acadèmic anterior (curs 2009-2010). Una de les conclusions a les que es va arribar fruit d'aquella experiència va ser que seria interessant incloure en el futur l'autoavaluació dels alumnes pel que fa la tasca realitzada vers la consecució del projecte que se'ls demanava i que va ser plantejat d'acord amb la metodologia ABPrj, com un element més de l'avaluació de l'assignatura. Això és precisament el que s'ha fet durant aquest curs acadèmic 2010-2011 i l'eix central del què aquí s'exposa. Abans d'entrar en la descripció del sistema d'avaluació de l'assignatura és important dedicar unes línies, però, a parlar de la importància de fomentar l'habilitat d'autoreflexió entre els estudiants, donat que l'activitat d'autoavaluació que s'ha introduït aquest curs té com a objectiu fomentar aquesta habilitat.

Diferents autors (per exemple, Albertín, 2007; Pérez, 2011) assenyalen la importància que té el desenvolupament de la capacitat d'anàlisi i reflexió sobre la pròpia actuació de cares a millorar el rendiment acadèmic però també com un element per afavorir el desenvolupament de competències professionals. És el que s'ha vingut a anomenar *aprendre a aprendre*. A pesar de la importància atorgada a aquesta competència, considerada actualment clau per al progrés econòmic i social, encara són poques les activitats que es desenvolupen en el context dels estudis universitaris

per avançar en aquesta direcció. Aquest fet té probablement molt a veure amb què posar èmfasi en la capacitat reflexiva suposa un trencament amb les formes d'ensenyament-aprenentatge més tradicionals, menys fonamentades en fomentar la presa de consciència de l'estudiant respecte del seu propi procés d'aprenentatge que en garantir l'adquisició de coneixements. És per aquest motiu també que la presència d'activitats d'autoreflexió en els graus és més elevada si ho comparem amb les llicenciatures.

Metodologies com el portafolis o la pràctica reflexiva constitueixen eines molt poderoses de cares a fer conscient a l'alumne del seu procés d'adquisició de competències i, per tant, per ajudar-lo a pensar com hauria de planificar el seu temps i el seu esforç per assolir aquestes competències (vegeu Albertín, 2007 i Pérez, 2010). Sovint, però, es tracta de metodologies que requereixen d'una inversió de temps molt important per part de l'alumne doncs se'ls demana reflexions a nivell d'un conjunt de matèries o, fins i tot, en relació a un curs sencer. Aquesta gran inversió de temps que suposa la seva realització i la manca d'experiència prèvia de la majoria dels estudiants actuals en aquest tipus de metodologies porta, amb certa freqüència, a què les seves reflexions corresponguin a nivells poc elevats de metacognició. Així mateix, quan aquest tipus de metodologies s'apliquen de forma aïllada en el conjunt dels estudis, és probable que els alumnes tinguin dificultats per transferir aquesta competència a d'altres continguts en què no es planteja cap activitat d'autoreflexió. Això no implica que pensem que caldria deixar de banda aquest tipus de metodologies, ni molt menys, sinó que seria desitjable complementar-les amb d'altres activitats.

Tenint totes aquestes consideracions en ment, en aquesta comunicació es defensa l'interès que pot tenir l'aplicació d'exercicis d'autoreflexió lligats a activitats d'avaluació específiques, que suposin un temps d'execució relativament curt, amb l'objectiu que l'alumne es vagi familiaritzant amb aquest tipus de metodologies i de què l'assoliment de la competència autoreflexiva es vagi fent de manera progressiva i contextualitzada en matèries concretes. Aquesta proposta s'acompanya de la descripció d'una experiència concreta, corresponent a una assignatura de la llicenciatura de psicologia que s'imparteix a la Universitat de Girona, concretament, a l'assignatura de psicologia de les organitzacions, que s'imparteix en el cinquè curs.

L'avaluació d'aquesta assignatura durant el curs 2010-2011, assignatura en la que estaven matriculats un total de 78 alumnes, s'ha fonamentat en tres eixos: (1) La realització d'un examen escrit que consistia en l'anàlisi d'un cas pràctic (40% de la nota), (2) l'elaboració d'informes a partir de l'assistència a tres sessions de pràctiques obligatòries (20%), i (3) el disseny d'un projecte d'intervenció psicosocial en una organització real (40%). El projecte s'havia de desenvolupar en tres apartats tot partint de l'organització escollida pels propis alumnes: (a) Descripció de l'organització (1 punt sobre 10), (b) Anàlisi de diferents aspectes de l'organització (3 punts sobre 10), i (c) Proposta d'intervenció sobre els aspectes anteriorment analitzats (3 punts sobre 10).

A banda d'haver de desenvolupar, en format informe, els tres punts que s'acaben d'esmentar, els alumnes havien de fer una exposició oral explicant la tasca desenvolupada i els resultats obtinguts (2 punts sobre 10), a més d'haver de complimentar, de forma individual, un instrument (1 punt sobre 10) en el que se'ls demanava, en format de pregunta oberta, sobre diferents qüestions dirigides a fomentar la seva reflexió sobre el paper que l'alumne havia tingut en el projecte del grup i quina havia estat la contribució del projecte pel que fa a la seva formació. L'objectiu que es pretenia amb la utilització d'un instrument d'autoavaluació de la pròpia actuació com a eina complementària a l'aplicació d'una experiència d'ABPrj, ha estat que l'alumne reflexionés sobre les qüestions següents: (1) Quins han estat els punts més forts i els més febles de la seva actuació, (2) quina ha estat la seva contribució a la tasca desenvolupada pel grup a l'hora de portar a terme el projecte, i

(3) quina ha estat la contribució que el projecte ha pogut tenir en la seva formació i en la formació dels professionals de la psicologia en general.

Al mateix temps, es pretenia que l'alumne aprengués a identificar les dificultats més importants amb les que s'havia trobat per poder desenvolupar el projecte així com les estratègies que li han estat més útils per afrontar aquestes dificultats amb la finalitat última que aquestes reflexions puguin contribuir a millorar la seva actuació respecte d'activitats semblants en el futur, incloses les de tipus professional. Les preguntes formulades han estat les següents: (I) *Quines són les tasques que has realitzat en relació a aquest projecte i el teu grau de participació en aquestes tasques?*, (II) *Quines són les dificultats més importants amb que t'has trobat a l'hora de desenvolupar el projecte i com has manegat aquestes dificultats?*, (III), *Quins serien els 3 punts forts que destacaries de la teva actuació?*, (IV) *Quins serien els 3 punts febles que extrauries de la teva actuació?*, i (V) *Quina és la contribució que creus que aquest tipus de projectes poden tenir en la teva formació com a professional de la psicologia?*

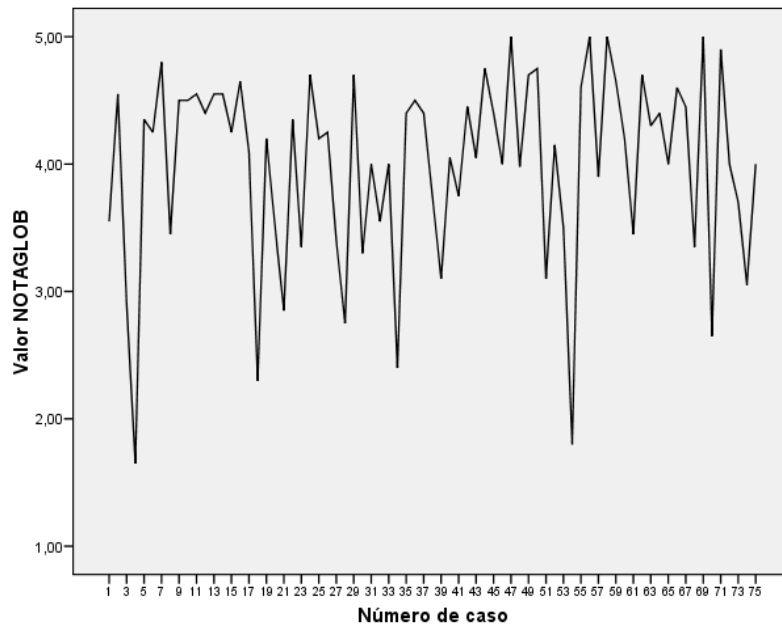
Amb el propòsit d'objectivar el màxim possible l'avaluació de les respostes que els alumnes van donar a aquestes preguntes, es va confeccionar una graella que inclou els aspectes que s'han considerat més rellevants de cares a l'avaluació. Cadascun d'aquests indicadors s'acompanya d'una determinada puntuació. Són els següents:

<p><b>1a pregunta: <i>Quines són les tasques que has realitzat en relació a aquest projecte i el teu grau de participació en aquestes tasques?</i> (1 punt)</b></p> <p>Descripció de les activitats (0,5 punts) Grau d'implicació en les activitats (0,5 punts)</p>
<p><b>2a pregunta: <i>Quines són les dificultats més importants amb que t'has trobat a l'hora de desenvolupar el projecte i com has manegat aquestes dificultats?</i> (0,75 punts)</b></p> <p>Descripció de les dificultats (0,25 punts) Impacte de les dificultats (0,25 punts) Estratègies de superació de les dificultats (0,25 punts)</p>
<p><b>3a pregunta: <i>Quins serien els 3 punts forts que destacaries de la teva actuació?</i> (1 punt)</b></p> <p>Punts forts de l'actuació (1 punt)</p>
<p><b>4a pregunta: <i>Quins serien els 3 punts febles que extrauries de la teva actuació?</i> (1 punt)</b></p> <p>Punts febles de l'actuació (1 punt)</p>
<p><b>5a pregunta: <i>Quina és la contribució que creus que aquest tipus de projectes poden tenir en la teva formació com a professional de la psicologia?</i> (1 punt)</b></p> <p>Contribució del projecte a la formació (1 punt)</p>

A més a més dels indicadors que s'han utilitzat per qualificar cadascuna de les 5 preguntes (8 en total), també s'ha tingut en compte el grau de claredat amb què s'exposaven els arguments (0,25 punts).

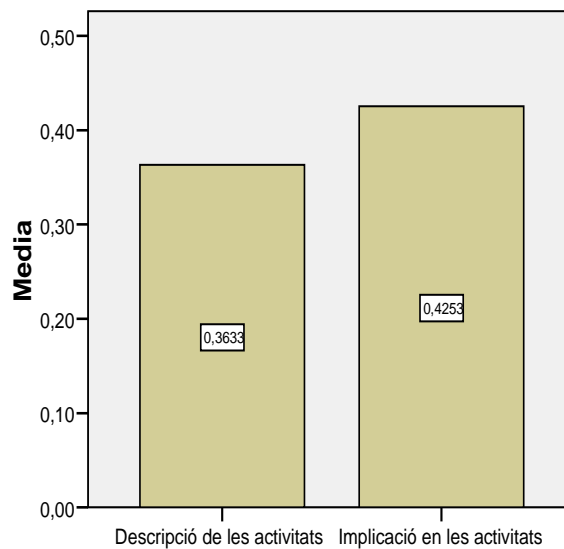
#### *Resultats*

75 d'un total de 78 alumnes matriculats en l'assignatura varen lliurar complimentat l'instrument d'autoavaluació en la primera convocatòria. La qualificació mínima d'aquesta activitat d'avaluació ha estat de 1.65 i la màxima de 5 (recordem que aquesta activitat es puntuava de 0 a 5 punts). La qualificació mitjana ha estat de 3.99 (DT=.75) Tal com es pot veure a la gràfica 1, hi ha molt pocs casos en què la qualificació hagi estat per sota de 2.5 (concretament, 4 casos). Així mateix, també en 4 casos els alumnes han assolit la puntuació màxima.



Gràfica 1. Qualificació global obtinguda en l'instrument d'autoavaluació (N=75).

A continuació passem a descriure els resultats obtinguts en cadascuna de les preguntes incloses en l'instrument d'autoavaluació. Pel que fa la primera pregunta (recordem que la formulació era: *Quines són les tasques que has realitzat en relació a aquest projecte i el teu grau de participació en aquestes tasques?* i que la puntuació màxima que es podia aconseguir era d'1 punt), obtenim una puntuació mitjana de .78 (DT=.164, puntuació mínima=.30, puntuació màxima=1). Si explorem la qualificació corresponent als dos indicadors utilitzats en l'avaluació (Gràfica 2), observem que pel que fa a l'indicador de **descripció de les activitats** la mitjana és de .36 (DT=.113, puntuació mínima=.15, puntuació màxima=.50) i la del **grau d'implicació en les activitats** la mitjana és de .42 (DT=.108, puntuació mínima=0, puntuació màxima=.42).



Gràfica 2. Resultats obtinguts en la primera pregunta de l'instrument d'autoavaluació.

D'aquests resultats es desprèn que als alumnes els ha estat més fàcil valorar quin ha estat el seu grau d'implicació en les activitats que no pas descriure quines han estat les tasques que han portat a terme. Al mateix temps, el fet que la desviació típica per al segon dels indicadors sigui més elevada reflexa que les diferents descripcions utilitzades pels estudiants difereixen de forma important en el seu grau de concreció i també en el grau fins a quin punt tenen a veure amb la implicació de l'alumne de forma independent de la resta de membres del seu grup.

Quan analitzem el contingut de les respostes dels alumnes a aquesta primera pregunta, observem que, en molts casos, les tasques que es descriuen queden clarament diferenciades de les tasques desenvolupades per la resta de companys del grup. Un exemple ho constitueix la resposta següent, que reproduïm de forma literal: *“pel fet de treballar a l'organització, em vaig dedicar especialment a la recollida d'informació i a demanar contactes per fer les entrevistes”*. En contrast, en d'altres ocasions, les tasques que s'han portat a terme de forma individual queden barrejades amb les tasques que han portat a terme els membres del grup de forma col·lectiva. Aquest fet té probablement molt a veure no només amb la capacitat d'anàlisi de la pròpia contribució al grup sinó també amb la dinàmica concreta que segueix cada grup a l'hora de treballar, tot existint grups en què no hi ha una divisió de tasques clarament marcada. Per exemple: *“tots els participants del projecte hem realitzat totes les tasques necessàries”*.

A continuació incloem una altra cita que creiem que resulta d'interès del què s'ha anat dient fins ara perquè mostra com en el context d'una dinàmica participativa en el si d'un grup, també es produeix una certa delimitació de tasques del què a vegades els alumnes en són conscients: *“val a dir que el nostre grup sempre parteix de la idea de fer els treballs conjuntament sense dividir el treball en parts i acabar-ho fent individual, ja que volem aprofitar per aprendre, debatre i acordar què és el que millor s'escau per posar-ho en el projecte. No obstant, és veritat que a vegades sense adonar-te acabes fent més unes tasques que d'altres degut a què et desenvolupes millor i/o perquè divideixes les tasques per anar avançant eficaçment però sempre des de l'acord grupal i, personalment, considero que he estat més implicada en la part 2 i 3 [anàlisi i propostes d'intervenció] del projecte que en la part 1 [descripció de l'organització]”*.

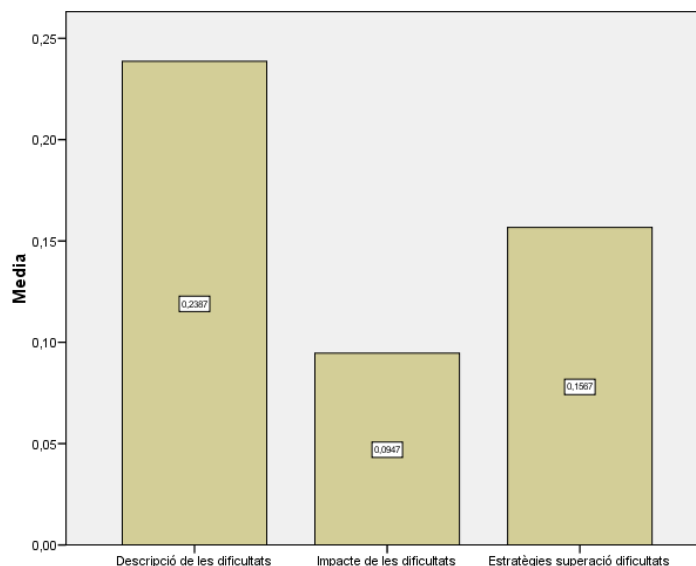
L'anàlisi del contingut de la segona part de la pregunta, la que fa referència al grau de participació dels alumnes en el projecte, ens mostra que alguns estudiants no concreten massa quina ha estat la seva contribució per diferenciació amb la tasca realitzada per part dels seus companys: *“penso que en general el meu grau de participació ha estat el correcte, com també el de les altres membres del grup”*. D'altres no han donat resposta a aquesta pregunta probablement perquè no tenien clar què és el que se'ls estava demanant. Finalment, alguns alumnes donen respostes que denoten que són conscients de quin ha estat el seu grau d'implicació, tot diferenciant-lo en funció de la tasca concreta i afegint fins i tot les raons per les que la seva implicació ha estat més o menys elevada: *“M'he implicat més en la recerca d'informació, la vinculació de la teoria amb el cas i la intervenció perquè són les tasques que més feina portaven i les que més motivació em generaven”*.

En referència a la segona pregunta (recordem que la formulació era: *Quines són les dificultats més importants amb que t'has trobat a l'hora de desenvolupar el projecte i com has manegat aquestes dificultats?* i que la puntuació màxima que es podia aconseguir era de 0,75 punts), obtenim una qualificació mitjana de .49 (DT=.180, puntuació mínima=.10, puntuació màxima=.75). Si explorem la qualificació corresponent als tres indicadors utilitzats en l'avaluació (Gràfica 3), observem que pel que fa a l'indicador de **descripció de les dificultats** la mitjana és de .23 (DT=.238, puntuació mínima=.10, puntuació màxima=.25), la de l'**impacte de les dificultats** la mitjana és de .09 (DT=.118, puntuació mínima=0, puntuació màxima=.25) i la de les

**estratègies per superar les dificultats** és de .15 (DT=.110, puntuació mínima=0, puntuació màxima=.25).

Les mitjanes reflecteixen que la descripció de les activitats ha estat una tasca més fàcil de portar a terme en comparació amb la valoració de l'impacte que les dificultats han pogut tenir en la realització del projecte així com quines han estat les estratègies per superar-les. Si bé és cert que alguns alumnes (molt pocs) expressen que no s'han trobat amb dificultats que valgui la pena destacar (per exemple, *“la dificultat més important va ser a l'hora de passar els qüestionaris ja que varen tardar molt a entregar-ho, però no ens va suposar gaires conflictes ja que només a l'exposició no ho van poder tractar però al treball final sí ho hem inclòs”*), la majoria d'alumnes han expressat amb molt de detall quines han estat aquestes dificultats: *“la dificultat més gran va ser la recollida de dades donat que alguns treballadors no van voler realitzar l'entrevista, avisant-nos a l'últim moment”*. Els estudiants no sempre mostren, però, massa consciència de fins a quin punt les dificultats han pogut posar en perill la finalització del projecte, segurament degut al fet que finalment s'han pogut superar.

Les estratègies utilitzades per superar aquestes dificultats no sempre han estat fruit d'una reflexió i planificació prèvies, sinó que tot sovint responen a estratègies d'assaig i error (per exemple, *“la dificultat més gran amb la que em vaig trobar va ser a l'hora de fer l'anàlisi individual de les entrevistes, que no sabia gaire com estructurar la redacció dels resultats. El problema es va solucionar quan una de les companyes del grup em va passar una de les seves entrevistes analitzades a l'hora d'analitzar les meves”*) malgrat s'observen exemples que denoten un cert nivell d'autoreflexió (per exemple, *“la primera dificultat que em vaig trobar va ser que al llegir la primera part del treball em mancava informació per tal de poder realitzar una bona anàlisi a la segona part. Per tal de superar aquesta mancança vaig proposar la idea de fer una entrevista a un treballador on aquest ens expliqués amb detall alguns dels temes rellevants per fer l'anàlisi”*).



Gràfica 3. Resultats obtinguts en la segona pregunta de l'instrument d'autoavaluació.

La qualificació de la tercera pregunta estava fonamentada en un únic indicador que feia referència als **punts forts de la pròpia actuació** (recordem que la formulació era: *Quins serien els 3 punts forts que destacaries de la teva actuació?* i que la puntuació màxima que es podia aconseguir era d'1 punt), obtenim una puntuació mitjana de .85 (DT=.233, puntuació mínima=.15, puntuació màxima=1). Veiem doncs

que les respostes a aquesta pregunta s'han adequat en general al que es demanava. No obstant això, la desviació típica no és gens menyspreable, fet que ens indica l'existència d'una variabilitat important en les respostes. Cal destacar que sovint els alumnes no assenyalaven tres punts forts de la seva actuació, sinó dos o fins i tot només un. El motiu pot haver estat la dificultat que han tingut en analitzar la seva pròpia actuació respecte de la dels seus companys i en extreure quins han estat els punts forts per diferenciació dels punts febles. A continuació exposarem alguns exemples extrets de respostes dels alumnes: *"al conèixer l'organització vaig tenir molta seguretat en l'exposició oral ja que sabia i coneixia perfectament el que estava tractant d'explicar o transmetre"*,

La quarta pregunta també estava fonamentada, a l'igual que la tercera, en un únic indicador que té a veure amb comentar els **punts febles de la pròpia actuació** (recordem que la formulació era: *Quins serien els 3 punts febles que extrauries de la teva actuació?* i que la puntuació màxima que es podia aconseguir era d'1 punt). La puntuació mitjana és de .75 (DT=.293, puntuació mínima=0, puntuació màxima=1). Veiem, doncs, que la qualificació obtinguda en aquesta pregunta és inferior a l'anterior, cosa que ens podria estar indicant que als alumnes els ha suposat una major dificultat fer conscient allò que s'ha fet pitjor en comparació amb el que s'ha fet millor. Veiem també alguns exemples: *"dificultats per enfocar certs apartats de l'anàlisi sense cap tipus d'implicació emocional"*, *"un altre punt feble ha estat la poca originalitat que considero que he aportat a la intervenció, considerant als meus companys com més creatius per elaborar-la"*, *"la primera la meva manca d'habilitat per parlar en públic a l'hora d'exposar el power point, una altra mancança potser ha estat la mala organització del treball, no vam adonar-nos en un inici dels grans apartats. Finalment, crec que el meu tercer punt feble segurament és la manca de temps i la responsabilitat externa que potser un altre/a alumne/a no té"*.

La cinquena pregunta tenia com a objectiu conèixer l'opinió dels estudiants respecte de quina contribució pot suposar el projecte de cares a la formació, essent aquest element l'únic aspecte considerat en la qualificació (recordem que la formulació era: *Quina és la contribució que creus que aquest tipus de projectes poden tenir en la teva formació com a professional de la psicologia?* i que la puntuació màxima que es podia aconseguir era d'1 punt). La puntuació mitjana és de .87 (DT=.226, puntuació mínima=.10, puntuació màxima=1). Les respostes dels alumnes reflecteixen un nivell elevat de reflexió en relació a aquest aspecte, per exemple: *"crec que ha estat molt bé realitzar aquest treball perquè he entrat en contacte amb una organització real, cosa que passa poques vegades al llarg de la carrera"*, *"contribueix molt a l'hora de treballar com a equip, coordinar-se, treballar a través d'Internet ... i adaptar-se a les condicions que imposa una altra organització, ja que no sempre surt tot com tu vols... tot és un aprenentatge nou i nous àmbits a descobrir"*, *"de cares al futur, saps més o menys per on van les coses i si et vols dedicar a la part de la psicologia relacionada amb les empreses i penso que he obtingut bons coneixements gràcies a la realització d'aquest projecte"*, *"crec que t'aporta una visió diferent d'anàlisi (aplicable en diferents àmbits professionals, segurament) de situacions i, alhora, també una visió crítica que et porta a pensar possibles millores i maneres de com arribar a aquesta"*, *"per mi aquest treball sí que contribueix a la meva formació ja que per un costat perds por per anar a demanar coses a una organització... o donar un cop d'ull a qualsevol feina de psicòleg"*.

Pel que fa a l'indicador de claredat amb què s'han exposat els arguments, observem que la mitjana és elevada, de .23 (DT=.056). Finalment, s'ha analitzat la relació entre la qualificació obtinguda en l'instrument d'autoavaluació i la nota obtinguda en l'examen. Observem que es tracta d'una correlació positiva i significativa tot i que no massa elevada ( $r=.250$ ;  $p=0.033$ ).

## Conclusions

En aquesta comunicació s'ha plantejat que l'ús de determinades metodologies participatives, com ara l'ABPrj, a pesar de contribuir de forma molt important a l'aprenentatge de l'alumne, tot augmentant la seva motivació respecte de metodologies més tradicionals com ara la classe magistral, no garanteix, per si mateix, que l'alumne sigui conscient i dediqui temps a pensar en quina mesura la resta de membres del grup s'han vist afavorits per la seva actuació i quins aspectes hagués pogut desenvolupar millor. La correlació no massa elevada existent entre la qualificació obtinguda en l'examen (la única de les qualificacions juntament amb la de l'instrument d'autoavaluació de tipus individual) i l'obtinguda amb l'instrument d'autoavaluació podria estar indicant precisament el que acabem d'afirmar.

Com a valoració general, hem vist que el rendiment mostrat per part dels alumnes en l'instrument d'autoavaluació ha estat prou bo, malgrat la seva manca d'experiència prèvia. Tot entrant en el detall de les seves respostes, del que han dit deduïm que estan molt més avesats, en general, a reflexionar fins a quin punt una activitat concreta dins del pla d'estudis pot contribuir a la seva formació com a professionals de la psicologia més que no pas a pensar sobre quins són els seus punts més forts i més febles en relació a la consecució d'un determinat objectiu. Una mostra del què acabem de dir ho constitueix el fet que la qualificació obtinguda en la pregunta dirigida a conèixer la contribució del projecte a la formació és més elevada en comparació amb les preguntes que van dirigides a què l'alumne expressi els punts forts i febles de la seva actuació. Aquesta capacitat de valorar la contribució que pot tenir una matèria o contingut concret en l'adquisició de competències professionals és probable que estigui més desenvolupada en alumnes que cursen el darrer any pel fet que ja tenen un bagatge important de coneixement i perquè els falta poc per finalitzar els seus estudis. Seria necessari, però, posar a prova aquesta hipòtesi tot recollint informacions d'alumnes d'altres cursos.

De l'experiència realitzada se n'extreu l'interès per fer un ús sistemàtic d'eines d'autoavaluació centrades en activitats concretes a fi que l'alumne pugui anar desenvolupant, de forma progressiva, habilitats de metacognició, necessàries no només per a l'àmbit més acadèmic sinó també per al professional. Al mateix temps, es proposa que en futures ocasions i a diferència del que s'ha fet en l'assignatura descrita per tractar-se de la primera vegada en què es porta a terme, l'anàlisi del funcionament de l'organització incorpori de forma obligatòria una reflexió sobre les implicacions que pot tenir per aquesta anàlisi, la perspectiva o posicionament concret des del que es desenvolupi.

## Bibliografia

Albertin, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria* 2007, 30, 7-18. Revista en versió on-line: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/pdf/REU/30/Albertin.pdf>.

González, M. (2009). Una experiència d'aplicació de l'aprenentatge basat en projectes (ABPrj) en una assignatura de l'àmbit de les ciències socials: potencialitats i limitacions. Comunicació presentada a l'*UNIVEST 2009*. Girona, 12-13 de novembre. (cd-rom). ISBN: 978-84-8458-302-8.



Peréz, M. (2010). L'avaluació de l'activitat reflexiva a partir del portafolis de l'estudiant. *REPTE. Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència*, 6 (1). Revista en versió on-line: <http://psicologia.udg.edu/Revista>.

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**

L'instrument d'autoavaluació va generar entre els alumnes una certa sorpresa en no estar acostumats a què se'ls plantejessin aquest tipus de qüestions a llarg del seu període de formació a la universitat. Aquesta constatació hauria de constituir, per si mateixa, un element de reflexió pel que fa al disseny dels continguts i de les competències a treballar en els nous graus. En el context de l'EEES sovint parlem de la importància de desenvolupar habilitats crítiques i de reflexió amb els continguts treballats en les matèries de cares a garantir l'adquisició de competències professionals. No obstant això, potser no sempre som prou conscients que aquesta capacitat crítica i de reflexió ha de començar per un mateix/a. I per poder aconseguir això esdevé necessari dissenyar activitats que tinguin com a objectiu fomentar la capacitat autoreflexiva de l'estudiant. **Fins a quin punt les competències adquirides amb aquest tipus d'activitats són fàcilment transferides o no a contextos professionals?** Aquesta és una qüestió que caldrà seguir investigant en el futur.

Hi ha hagut alumnes que han tingut certes dificultats a l'hora de donar resposta a algunes de les qüestions plantejades, en el sentit que el que expressaven en l'instrument d'autoavaluació feia més referència al treball fet pel conjunt del grup que a la contribució que cada alumne ha fet de forma individual. Malgrat en algunes ocasions això pot respondre a què formen part d'un grup en què no hi ha una diferenciació clara de les tasques de tal manera que els membres col·laboren i cooperen per assolir l'objectiu, en d'altres casos, pensem que pot estar relacionat amb què la competència d'autoreflexió ha estat molt poc treballada tradicionalment en el context de les llicenciatures.

L'experiència realitzada té certes particularitats com ara el fet que els alumnes tenien molt poca informació prèvia del tipus de preguntes que se'ls plantejarien amb l'instrument d'autoavaluació. Això es fa fer així per veure fins a quin punt estaven familiaritzats o no amb un instrument d'aquestes característiques. No obstant això, entenem que aquest no ha de ser l'objectiu en el futur, sinó desplegar estratègies que fomentin la competència d'autoreflexió. A partir d'aquí ens podríem plantejar la pregunta següent: **no seria millor informar prèviament als alumnes dels continguts de l'instrument d'autoavaluació per donar-los un temps per anar-hi pensant i elaborant les seves respostes?**

Una altra qüestió important que es deriva de l'experiència realitzada és **quin és el millor moment per aplicar un instrument d'autoavaluació d'aquest tipus de cares a potenciar l'autogestió de l'estudiant**. En aquest sentit, l'instrument s'ha aplicat un cop lliurat el projecte i això significa que la presa de consciència sobre la pròpia actuació no ha pogut repercutir positivament en aquest projecte. En un futur, fora interessant plantejar una temporalitat diferent a fi que l'ús d'un instrument d'autoavaluació com el que es planteja en aquesta comunicació pugui esdevenir una eina totalment complementària de la metodologia ABPrj.