



**MEMORIA DE LAS ACCIONES DESARROLLADAS
PROYECTOS DE MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE
VICERRECTORADO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD DOCENTE
XIII CONVOCATORIA (2011-2012)**

DATOS IDENTIFICATIVOS:

1. Título del Proyecto: LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMPETENCIAL MEDIANTE EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS: UN RETO PENDIENTE EN LA IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS GRADOS

2. Código del Proyecto: 114022

3. Resumen del Proyecto

El Proyecto de Innovación y Mejora Docente que presentamos es la continuidad de un trabajo que este equipo viene desarrollado desde el curso 2007/2008. Nuestra propuesta docente apuesta por el desarrollo de los denominados Proyectos Pre-Profesionales como herramienta educativa que fomenta el aprendizaje autónomo del alumnado y el afrontamiento de problemas reales y motivadores de una profesión para la cual se están entrenando los estudiantes, cuyos beneficios ya han sido reportados tanto en informes anteriores (Ortega y Rodríguez, 2007 y 2008) como en comunicaciones a congresos de innovación educativa (Ortega, Rodríguez, Romera y Del Rey, 2009; Romera, Del Rey, Rodríguez y Ortega, 2010; Del Rey, Romera y Ortega, 2011). En este momento de puesta en marcha definitiva del modelo popularmente denominado Bolonia, la experiencia acumulada por este equipo en su implantación, nos permite afrontar metas concretas que son las que nos hemos propuesto. Nuestro proyecto se ha dirigido a la optimización del desarrollo de competencias profesionales. Se ha partido de la premisa de que la toma de contacto con problemas actuales y que requieren de su intervención potencian la implicación y motivación de los aprendices y les ayudará a configurar estrategias de aprendizaje útiles en su futuro profesional. Del mismo modo, nos hemos planteado seguir avanzando en el diseño de herramientas de evaluación que nos permitan tener una imagen ajustada de la percepción estudiantil sobre la metodología utilizada, así como de su propio desarrollo competencial. Precisamente, en nuestro interés por conocer cuáles son las claves que respaldan los beneficios del Aprendizaje Basado en Problemas en términos de entrenamiento profesional en el modelo Proyectos Pre-Profesionales, la evaluación de la experiencia nos muestra el importante papel que la motivación del alumnado juega en el desarrollo de esta línea competencial.

4. Coordinador del Proyecto

Nombre y Apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente	Categoría Profesional
ROSARIO ORTEGA RUIZ	PSICOLOGÍA	062	PDI
EVA MARÍA ROMERA FÉLIX	PSICOLOGÍA	062	PDI

5. Otros Participantes

Nombre y apellidos	Departamento	Código del Grupo Docente	Categoría Profesional (PDI, PAS, becario)
ANTONIO JESÚS RODRÍGUEZ HIDALGO	PSICOLOGÍA	062	PDI
ANA MOLINA RUBIO	EDUCACIÓN	062	PDI
JOSÉ NAVARRO ALCÁNTARA	FILOL. INGLESA Y ALEMANA	062	PDI
REGINA GALLEGO VIÉS	ED. ARTÍSTICA Y CORPORAL	062	PDI
EVA M ^a VICENTE GALÁN	ED. ARTÍSTICA Y CORPORAL	062	PDI
CARMEN GIL DEL PINO	EDUCACIÓN	062	PDI
JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ RABANILLO	PSICOLOGÍA	062	PDI
ANTONIO R. RAIGÓN RODRÍGUEZ	FILOL. INGLESA Y ALEMANA	062	PDI
ÁNGELA MARÍA LARREA ESPINAR	FILOL. INGLESA Y ALEMANA	062	PDI
IZABELA ZYCH	PSICOLOGÍA	062	PDI
FRANCISCO ALÓS CÍVICO	PSICOLOGÍA	072	PDI
DIEGO CABRERA PASSAS	PSICOLOGÍA	062	PDI
FRANCISCO CÓRDOBA ALCAIDE	PSICOLOGÍA	062	PDI
ROSARIO DEL REY ALAMILLO	PSICOLOGÍA	062	PDI
MARCOS MONJE LÓPEZ	PSICOLOGÍA	062	Becario
IRENE FERIA CABALLERO	PSICOLOGÍA	062	Becaria
CRISTINA GARCÍA FERNÁNDEZ	PSICOLOGÍA	062	Becaria
ESTHER VEGA GEA	PSICOLOGÍA	062	Becaria
CARMEN VIEJO ALMANZOR	PSICOLOGÍA	062	Becaria

6. Asignaturas afectadas

Nombre de la asignatura	Área de Conocimiento	Titulación/es
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	GRADO ED. INFANTIL
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y CULTURA DE PAZ EN EDUCACION INFANTIL	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	GRADO ED. INFANTIL
PRÁCTICUM	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	GRADO ED. INFANTIL
EXPRESIÓN PLÁSTICA INFANTIL Y SU DIDÁCTICA	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	GRADO ED. INFANTIL
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y CULTURA DE PAZ EN EDUCACION PRIMARIA	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	GRADO ED. PRIMARIA
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	GRADO ED. PRIMARIA
PRÁCTICUM	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	GRADO ED. PRIMARIA
PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD	PETRA	GRADO ED. PRIMARIA
LENGUA B III (INGLÉS)	FILOLOGÍA INGLESA	GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
INGLÉS PROFESIONAL	FILOLOGÍA INGLESA	GRADO DE ENFERMERÍA
PSICOLOGÍA DEL CICLO VITAL	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	LIC. PSICOPEDAGOGÍA
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	PSICO. EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	LIC. PSICOPEDAGOGÍA

MEMORIA DE LA ACCIÓN

Especificaciones

Utilice estas páginas para la redacción de la memoria de la acción desarrollada. La memoria debe contener un mínimo de cinco y un máximo de 10 páginas, incluidas tablas y figuras, en el formato indicado (tipo y tamaño de letra: Times New Roman, 12; interlineado: sencillo) e incorporar todos los apartados señalados (excepcionalmente podrá excluirse alguno). En el caso de que durante el desarrollo de la acción se hubieran producido documentos o material gráfico dignos de reseñar (CD, páginas Web, revistas, vídeos, etc.) se incluirá como anexo una copia de buena calidad.

Apartados

1. Introducción (justificación del trabajo, contexto, experiencias previas etc.)

El proceso de cambio estructural y transformador que ocupa a la educación superior desde hace ya una década, no es sino fruto de la necesidad de adecuar la institución universitaria a los retos actuales a nivel social, económico o medioambiental, en definitiva, a las verdaderas necesidades de la sociedad en la que vivimos; una sociedad que requiere de ciudadanos con autonomía, responsabilidad personal y social, emprendimiento, liderazgo y solidaridad (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

El año 2010 ha supuesto el comienzo de los estudios de grado y la apuesta por tanto por un verdadero cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de metodologías tradicionales encaminadas a la mera transmisión de conocimientos, lo que implica cambios en los objetivos y metodologías docentes, en la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y modificaciones en el propio sistema de evaluación, apostándose en definitiva por un modelo educativo europeo común, una tarea aún pendiente (Ortega-Navas, 2010). Nos encontramos por tanto como docentes ante el reto de preparar a las nuevas generaciones para que sean capaces de utilizar y seleccionar el conocimiento y de aprender en diferentes contextos y a lo largo de la vida para que puedan adaptar los aprendizajes a los diferentes contextos y nuevas situaciones. Nuestro papel consiste por tanto en crear y facilitar situaciones de aprendizaje que promuevan que los estudiantes sean competentes en su vida académica, profesional y social, que es lo que dará sentido realmente al aprender en la sociedad actual (López, 2007).

En esta línea, el Proyecto de Innovación y Mejora Docente que presentamos es la continuidad de un trabajo que este equipo viene desarrollado desde el curso 2007/2008, con el proyecto original “Diseño de un modelo de Enseñanza Basada en Proyectos” (2007-08) y posteriormente con la experimentación durante los cursos 2008/09 (titulado “Implementación experimental de Enseñanza Basada en Proyectos para el EEES”), 2009/10 “Estrategias para la optimización del Aprendizaje basado en problemas en el marco del EEES” y en el año 2010/2011, con la implantación por primera vez de los nuevos grados, “Aprendizaje basado en problemas: el proyecto pre-profesional como una herramienta para el desarrollo de competencias”. El reto que nos hemos planteado durante estos años ha sido la consolidación de un enfoque en la educación superior donde adquiera todo su valor el concepto de competencia, valiéndonos para ello del Aprendizaje basado en problemas mediante la Enseñanza Basada en Proyectos Pre-Profesionales (EBP, en adelante) (Ortega, Rodríguez, Romera y García, 2009; Del Rey, Romera y Ortega, 2011).

El propósito del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL, en sus siglas en inglés) está encaminado a la creación de entornos de aprendizaje potenciales que permitan que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para aplicar el conocimiento de manera efectiva. Los estudios iniciales sobre PBL han estado centrados en demostrar la efectividad o no de esta metodología instruccional, principalmente frente a las de carácter tradicional. La

investigación actual se dirige no tanto a conocer si los estudiantes aprenden, sino más bien a conocer qué es lo que pasa durante este proceso que ayuda o dificulta su aprendizaje. En este sentido, tanto el trabajo en equipo, como los componentes cognitivos y motivacionales que se ponen en marcha se han convertido en objetivo de los estudios más recientes (Svinicki, 2007).

La solicitud del presente proyecto se sustenta sobre los avances y bases que se consolidaron mediante el desarrollo de cuatro proyectos consecutivos entorno al mismo centro de interés. Los resultados obtenidos no solo son positivos tras la aplicación de los proyectos pre-profesionales como herramienta docente, sino que además nos ayudan a comprender cuáles son las claves que respaldarían dichos beneficios, al mismo tiempo que nos ofrecen indicios para delimitar los procesos de mejora de nuestra metodología utilizada. En este sentido, en un intento por establecer una posible relación entre la percepción sobre la metodología utilizada y el desarrollo competencial manifestado por el alumnado, los resultados obtenidos han subrayado el papel tan importante que juega la motivación para el desarrollo de competencias genéricas (Romera, Del Rey, Rodríguez y Ortega, 2010). Para el desarrollo de competencias cognitivas es muy relevante que el estudiante sienta que está aprendiendo, a la vez que le motive trabajar de manera autónoma y perciba una utilidad a lo que está aprendiendo. En el caso de las de carácter instrumental, es protagonista el gusto por lo que se hace, así como la percepción de la adquisición de estrategias que facilitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la utilidad práctica para su futuro profesional de todo aquello que están aprendiendo. Finalmente, para la adquisición de competencias actitudinales prima a nivel educativo que el aprendiz sienta que sus expectativas de aprendizaje se cumplen y además le encuentren un sentido o utilidad a toda la teoría que tienen que asimilar (Del Rey, Romera y Ortega, 2011).

2. **Objetivos** (concretar qué se pretendió con la experiencia)

El objetivo inicial de este estudio estaba centrado en conocer la percepción estudiantil sobre el modelo ABP y su desarrollo competencial, así como explorar las variables que se ponen en práctica en dicho modelo que pueden estar influyendo en el desarrollo de competencias generales de los estudiantes de Psicopedagogía.

Además de este objetivo se plantearon los siguientes:

- Identificar los estilos cognitivos y de aprendizaje del alumnado de las distintas titulaciones (o módulos) y cursos que participan en el proyecto.
- Implementar en los cinco módulos las estrategias de innovación docente bajo en modelo ABP/EBP.
- Evaluar los niveles de calidad de los procedimientos de ABP/EBP en los cinco módulos.
- Avanzar en el diseño de instrumentos de evaluación que permitan valorar el desarrollo competencial del alumnado participante en este tipo de metodologías activas y comparar compararlo con resultados anteriores y de la literatura.

3. **Descripción de la experiencia** (exponer con suficiente detalle lo realizado en la experiencia)

El equipo docente implicado en este proyecto se ha constituido en una estructura en red articulando distintas experiencias en base al trabajo coordinado realizado a través de un seminario permanente. Dicho seminario se ha reunido regularmente en sesiones de trabajo extensas de acuerdo con las fases y actividades previstas, y en él han participado los implicados desde sus distintos roles: profesorado responsable del desarrollo de la docencia optimizada mediante ABP/EBP en su o sus asignaturas; profesorado y becarios colaboradores para el diseño y desarrollo de la experiencia docente; y puntualmente estudiantes partícipes de la experiencia. Una de las principales claves para el éxito ha sido la de integrar en estos seminarios de trabajo permanente la formación continua en ABP/EBP y otras estrategias metodológicas afines al trabajo autodirigido.

Las actividades específicas por cada una de las fases han sido las siguientes:

FASE 1: Revisión y actualización de la literatura científica relacionada con el tema (este equipo tiene ya una trayectoria en este sentido). Hemos tenido en cuenta que los estudios iniciales sobre ABP han estado centrados en demostrar la efectividad o no de esta metodología instruccional, principalmente frente a las de carácter tradicional. La investigación actual se dirige no tanto a conocer si los estudiantes aprenden, sino más bien a conocer qué es lo que pasa durante este proceso que ayuda o dificulta su aprendizaje. En este sentido, tanto el trabajo en equipo, como los componentes cognitivos y motivacionales que se ponen en marcha se han convertido en objetivo de los estudios más recientes (Svinicki, 2007). En nuestro interés por profundizar en esta línea de estudio, hemos observado que investigaciones recientes sobre este ámbito muestran que el estilo de aprendizaje y el estilo cognitivo de los estudiantes influyen en la probabilidad de éxito o no de las llamadas metodología activas (Zhang y Sternberg, 2005). Desde esta perspectiva, se plantea que un punto de partida básico, previo a la implementación de innovaciones metodológicas en la educación superior, debe ser conocer cómo aprenden los alumnos, cuáles son los enfoques de aprendizaje predominantes entre ellos y sus estilos cognitivos. Y en esta línea es en la que nos hemos dirigido.

FASE 2: Recogida de datos inicial sobre el estilo cognitivo y de aprendizaje, motivación y estrategias de los estudiantes universitarios a los que se dirige el proyecto. Se han recogido datos de todos los cursos de todas las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación.

FASE 3: Análisis de datos y establecimiento de estrategias innovadoras adaptadas al perfil de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos y en base a la revisión de la literatura científica, se han establecido las principales líneas de acción comunes para el desarrollo de experiencias de aprendizaje autodirigido mediante la metodología del ABP.

FASE 4: Implementación experimental de las estrategias de mejora en los módulos de enseñanza-aprendizaje ABP/EBP. Las sesiones de trabajo celebradas en esta fase han estado encaminadas al perfeccionamiento de la coordinación entre docentes, de manera que se pudieran articular las distintas iniciativas para el diseño de un modelo de proyecto pre-profesional afín a cada grupo temático dentro de cada Titulación. Esta fase de coordinación y puesta en común tomando como base los resultados de cursos anteriores ha sido la parte más enriquecedora y creativa, pero también la que ha exigido una mayor dedicación por nuestra parte.

FASE 5: Evaluación final del desarrollo competencial del alumnado y comparativa de resultados de 10/11 con 11/12. Los resultados obtenidos tanto a nivel de formación y coordinación del profesorado como a nivel del alumnado, teniendo en cuenta su percepción sobre esta metodología de trabajo, nos han inducido a continuar con esta línea de innovación. En esta fase se han analizado los principales resultados obtenidos en el desarrollo de las fases anteriores (revisión de la literatura, resultados estadísticos sobre percepción del alumnado, valoración profesorado) y se ha diseñado la nueva propuesta docente para el próximo curso, que nuevamente se ha concretado en la solicitud de un proyecto de mejora de la calidad docente.

FASE 6: Seminarios. Permiten el establecimiento de un diálogo interdisciplinar para el intercambio de experiencias docentes y la formación continua del profesorado en ABP y EBP. Recogiendo los aspectos susceptibles de mejora en el modelo de ABP-EBP,

desatacados en los proyectos anteriores, y las demandas e intereses formativos prioritarios manifestados por la mayoría de los miembros de nuestro equipo, se desarrollaron unas sesiones de trabajo compartido orientadas al intercambio de herramientas y recursos didácticos útiles para el ABP-EBP, así como de estrategias para el asesoramiento exitoso del alumnado que desarrolla los proyectos pre-profesionales.

4. **Materiales y métodos** (describir la metodología seguida y, en su caso, el material utilizado)

El propósito de este proyecto ha estado encaminado a la creación de entornos de aprendizaje potenciales que permitan que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para aplicar el conocimiento de manera efectiva. Para ello se han tenido en cuenta en todos los módulos sus características básicas: a) el aprendizaje ha de ser dirigido por el propio estudiante; b) el aprendizaje tiene que ocurrir en pequeños grupos de estudiantes bajo la guía de un tutor; c) el tutor ha de ser un facilitador o guía; d) en la secuencia de aprendizaje lo primero es la búsqueda de problemas auténticos, antes de que se haya producido cualquier preparación o estudio; e) los problemas encontrados se utilizan como una herramienta para alcanzar los conocimientos y las habilidades necesarias para la solución de los mismos; y f) la nueva información ha de ser adquirida mediante aprendizaje auto-dirigido.

Sobre esta base, presentamos el trabajo realizado en uno de los subgrupos docentes que se han coordinado en la realización de los denominados proyectos preprofesionales, concretamente en las asignaturas de Psicología de la Instrucción y Psicología del Ciclo Vital, ambas impartidas en el primer cuatrimestre del primer curso de la Licenciatura de Psicopedagogía.

La muestra estuvo compuesta por 222 estudiantes matriculados en la Licenciatura de Psicopedagogía (estudios de segundo ciclo) de la Universidad de Córdoba, de los que el 71.8% eran mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y 52 años ($M = 23.75$, $D.T. = 4.58$), aunque el 90% de la muestra estaba formada por alumnado de entre 21 y 27 años. El 62.2% había asistido al turno de mañana, con prácticas presenciales y el 37.8% al turno de tarde con clases prácticas de carácter semi-presencial.

Como instrumento de medida se utilizó el cuestionario Evaluación del Impacto del Aprendizaje Basado en Problemas (EVIA) elaborado ad hoc; está compuesto por 29 ítems distribuidos en dos bloques de preguntas, el primero de ellos, compuesto por 20 ítems, incluye aspectos relativos a la metodología utilizada; el segundo alude al nivel de adquisición de las competencias de la asignatura. Se adoptó una escala tipo Likert de cinco puntos, siendo el 1 muy en desacuerdo y el 5 muy de acuerdo. La escala mostró una consistencia interna de .99. El instrumento se compone de cinco escalas: potencialidad de transferencia ($\alpha = .89$), competencias generales ($\alpha = .87$), adecuación y transversalidad ($\alpha = .83$), satisfacción y logro ($\alpha = .85$) y adecuación del formato al tiempo y al esfuerzo ($\alpha = .697$).

El procedimiento de recogida de datos se realizó tras la finalización de las asignaturas mediante la cumplimentación del autoinforme. Los cuestionarios fueron administrados por los participantes del proyecto de innovación docente en las aulas universitarias. El alumnado procedió a su cumplimentación de manera voluntaria y anónima.

Previamente a los análisis correspondientes a los objetivos del estudio se procedió a validar la escala EVIA. Para ello, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando el método de componentes principales con rotación Varimax y un posterior Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Finalmente, se llevaron a cabo análisis descriptivos y multivariados de regresión lineal.

Para conocer cuáles son las estrategias y estilos de aprendizaje del alumnado se han utilizado dos cuestionarios:

- Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje: Inventory Learning Processes (Schmeck, 1983) en su versión española (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996).

- Cuestionario sobre aprendizaje autorregulado: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991)

Ambos cuestionarios han sido administrados a estudiantes de todos los cursos de las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, contando así con una amplia muestra que supera los mil estudiantes.

5. **Resultados obtenidos y disponibilidad de uso** (concretar y discutir los resultados obtenidos y aquéllos no logrados, incluyendo el material elaborado y su grado de disponibilidad)

El análisis factorial exploratorio mostró un modelo compuesto por cinco factores: potencialidad de transferencia, compuesto por siete variables que aluden a la transferencia de lo aprendido a otros problemas de carácter académico y/o profesional. El segundo factor, competencias generales, compuesto de nueve variables relacionadas con la habilidad para la búsqueda y utilización de la información, así como para la evaluación y el diseño de programas de intervención psicoeducativos. El tercer factor, denominado adecuación y transversalidad, está compuesto por seis variables que aluden a factores relacionados con las habilidades interpersonales, el trabajo autónomo y la adecuación del sistema de trabajo en clase. Un cuarto factor está compuesto por cinco variables y denominado satisfacción y logro en relación a la metodología didáctica. Por último, el quinto factor, relacionado con la adecuación del formato al tiempo y el esfuerzo dedicado. Un análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste del modelo compuesto por cinco factores.

Los encuestados muestran acuerdo al considerar que trabajar mediante ABP le proporciona potencialidad para transferir lo que ha aprendido a otros contextos educativos y profesionales ($M = 4.06$; $DT = 0.66$). Se observan resultados similares en el desarrollo de competencias genéricas percibido ($M = 3.75$; $DT = 0.57$), en la consecución de ámbitos transversales y adecuación ($M = 3.79$; $DT = 0.67$), en la percepción de la satisfacción y el logro ($M = 3.91$; $DT = 0.71$) y en la consideración de la adecuación del tiempo y el esfuerzo dedicado a la puesta en práctica de esta metodología ($M = 3.72$; $DT = 0.86$). No se han observado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad y el sexo.

Para profundizar en la determinación de las variables que más influyen en el desarrollo competencial se realizó el análisis de regresión lineal. Los resultados muestran que la variabilidad de los valores de este tipo de competencias se ve afectado por un modelo compuesto por siete variables, siendo la actitud de motivación la que mayor relación tiene. Esto quiere decir que de los cambios que se producen en la percepción sobre el desarrollo de competencias genéricas, un elevado porcentaje es explicado por la motivación hacia la propuesta innovadora que los estudiantes están realizando. En este sentido, se observa que a medida que aumenta la motivación, aumenta la percepción del desarrollo competencial genérico.

6. **Utilidad** (comentar para qué ha servido la experiencia y a quiénes o en qué contextos podría ser útil)

La revisión de la literatura científica muestra que emerge con fuerza en el ámbito didáctico la necesidad de utilizar metodologías activas que impliquen el trabajo autónomo y fomenten el desarrollo competencial del alumnado (López-Aguado, 2010), siendo el ABP una metodología que ofrece beneficios en este sentido. Los resultados obtenidos indican que el alumnado parece manifestar una percepción positiva sobre su desarrollo competencial, lo que nos puede llevar a pensar que este tipo de metodologías no sólo promueven competencias a nivel genérico, sino que además va unido al desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten al propio alumnado ser consciente y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Diversos estudios subrayan como aspectos potenciales del ABP la construcción de una amplia base de conocimientos, el desarrollo de competencias para resolver problemas profesionales de

manera efectiva, la adquisición de habilidades para aprender de manera autodirigida y a lo largo de la vida, así como la potencialidad del trabajo en equipo y la motivación intrínseca hacia lo que se aprende. En este sentido, tanto el trabajo en equipo, como los componentes cognitivos y motivacionales que se ponen en marcha se han convertido en objetivo de los estudios más recientes. En esta línea, Fernández, García, Caso, Fidalgo y Arias (2006), mediante un meta-análisis, establecieron cuatro factores que pueden estar explicando los efectos del ABP: el componente emocional (motivación y satisfacción), la realización práctica (dedicación de tiempo y esfuerzo y recursos), los efectos en el aprendizaje (autodirigido y activo) y la potencialidad de la transferencia (generalización de lo aprendido a otros entornos académicos y profesionales). En esa línea, se diseñó el cuestionario sobre Evaluación de Prácticas Universitarias (EPU), aunque los resultados de su validación en relación a estos cuatro factores no fueron concluyentes. No obstante, investigaciones recientes establecen la necesidad de elaborar teorías e instrumentos que exploren de una manera sistemática las múltiples variables que pueden estar influyendo en el aprendizaje cuando se pone en práctica el enfoque ABP, en aras a poder fortalecer los aspectos que más hayan contribuido. Y en esta línea es precisamente en la que se enmarca nuestro trabajo, que ha pretendido dar respuesta a las necesidades de investigación planteadas.

7. **Observaciones y comentarios** (comentar aspectos no incluidos en los demás apartados)

El trabajo de investigación realizado dentro de este proyecto que se ha iniciado desde hace cuatro años pretende avanzar hacia líneas de interés actual en la implantación de los nuevos grados y por lo tanto de nuevas metodologías activas que faciliten y promuevan el desarrollo competencial del alumnado.

El estudio sobre las estrategias y estilos de aprendizaje se encuentra en la fase de análisis de datos después de la recogida de los instrumentos de evaluación a una amplia muestra universitaria. Los datos han sido volcados al programa estadístico SPSS para su posterior análisis e interpretación.

8. **Autoevaluación de la experiencia** (señalar la metodología utilizada y los resultados de la evaluación de la experiencia)

En este apartado de autoevaluación es interesante destacar el alto grado de satisfacción y de implicación en torno al trabajo mediante ABP de nuestro equipo docente. En el seminario permanente de formación cada vez es mayor la implicación del profesorado, creciendo en número y comenzando a llevar a sus respectivas asignaturas y titulaciones la experimentación de dicho modelo. Uno de los aspectos que puede valorarse como especialmente enriquecedor para la labor docente futura es que en el seno de este equipo se está comenzado a formar pequeñas redes de apoyo en orden a superar las limitaciones que presenta la puesta en práctica de este modelo.

En general existe una percepción positiva por parte del alumnado sobre los beneficios que reporta el trabajo por proyectos preprofesionales. Concretamente valoran como puntos fuertes del modelo que han experimentado, la oportunidad que supone para aprender a afrontar problemas de su realidad profesional, lo que genera en ellos la sensación y la satisfacción de haber aprendido estrategias útiles que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, en definitiva, aprender a aprender. Aunque sí destacan que este tipo de trabajo requiere una considerable dedicación.

9. Bibliografía

- Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega, R. (2011). Preprofessional competences: An evaluated experience working with problem based learning model. Comunicación presentada en *Earli Conference*. Exeter, Reino Unido.
- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151.
- Fernández, M., García, J. N., Caso, J. N., Fidalgo, R. & Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Ortega, R. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la enseñanza universitaria. *Investigación en la Escuela*, 57, 5-13.
- Ortega, R., Rodríguez, A. J., Romera, E. M. y García, C. (2009). Percepción estudiantil de su actividad de aprendizaje bajo un modelo de Enseñanza Basada en Proyectos. En F. Villamandos, E. Gómez e I. González, *Experiencias Piloto en la Implantación del EEES en la UCO* (pp. 41-50). Vicerrectorado del Espacio Europeo de Educación Superior y Estudios de Grado. Universidad de Córdoba.
- Ortega-Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Romera, E. M., Del Rey, R., Rodríguez, A. J. y Ortega, R. (2010). Evaluación del impacto de la enseñanza universitaria centrada en competencias: una experiencia con alumnado de psicopedagogía. Comunicación presentada en el *VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)*. Barcelona.
- Svinicki, M. D. (2007). Moving beyond “It worked”: The ongoing evolution of research on problem-based learning in medical education. *Educational Psychology Review* 19, 49-61.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. A., y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.

En Córdoba, a 29 de septiembre de 2012