



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación docente en el aula universitaria: Nuevas soluciones para viejas problemáticas

Coords.

Rabia M'Rabet Tamsamani
Lorena Caller Tramullas

Dykinson, S.L.

**INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA:
NUEVAS SOLUCIONES PARA VIEJAS PROBLEMÁTICAS**



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL
AULA UNIVERSITARIA:
NUEVAS SOLUCIONES PARA
VIEJAS PROBLEMÁTICAS

Coords.

RABIA M'RABET TEMSAMANI
LORENA CALLER TRAMULLAS

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

APRENDIZAJE 4.0: INTELIGENCIA ARTIFICIAL, REDES SOCIALES Y ROL DOCENTE EN LA ERA DIGITAL

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 234 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-767-1

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

CAPÍTULO 69. IMPACTO DE LA PASIÓN POR EL APRENDIZAJE Y LA AUTOESTIMA EN LA SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO1319

ALBA GARCÍA-CID

ANABEL MELGUIZO-GARIN

JAVIER SALAS RODRÍGUEZ

MARÍA ANGELES PELÁEZ-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 70. LA INVESTIGACIÓN: UN RECURSO DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....1338

MARÍA LUISA ARAÚJO OVIEDO

CAPÍTULO 71. LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN1353

JOSE MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER

CAPÍTULO 72. LOS MODELOS DE FORMACIÓN EN BIOÉTICA A NIVEL UNIVERSITARIO1368

GUADALUPE IBARRA ROSALES

CAPÍTULO 73. RENDIMIENTO MATEMÁTICO EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS ESTUDIANTES: RESULTADOS DE UN ESTUDIO DE INTERVENCIÓN CON MATEMÁTICAS MANIPULATIVAS Y DUA..1385

ANA DURÁN IGLESIAS

ANDREA OVEJERO MADRAZO

ICÍAR SANTALLA CORRAL

CARLOS GONZÁLEZ-FLÓREZ

CAPÍTULO 74. INFLUENCIA DE LA GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y LA SATISFACCIÓN EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA: UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL1404

ALMUDENA ARROYO-RODRÍGUEZ

MARÍA ROSARIO MARTÍNEZ-JIMÉNEZ

LAURA FERNÁNDEZ-BUENO

MARÍA DOLORES GUERRA-MARTÍN

CAPÍTULO 75. LA ESPECIALIDAD DE JAZZ EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID: ENTRE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA PRIVATIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA ...1421

MARCOS MERINO

CAPÍTULO 76. EL FACTOR AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. LA MÚSICA, HERRAMIENTA FACILITADORA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA1445

ÁNGELES DELGADO-OLMO

IMPACTO DE LA PASIÓN POR EL APRENDIZAJE Y LA AUTOESTIMA EN LA SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

ALBA GARCÍA-CID

Universidad de Deusto

ANABEL MELGUIZO-GARIN

Universidad de Málaga

JAVIER SALAS RODRÍGUEZ

Universidad de Málaga

MARÍA ANGELES PELÁEZ-FERNÁNDEZ

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Investigaciones previas en entornos universitarios se han centrado en comprender e identificar las variables implicadas en la satisfacción del estudiantado (Gruber *et al.*, 2010; Martirosyan *et al.*, 2014; Tessema *et al.*, 2012). Estas investigaciones ponen de relieve que el alumnado más satisfecho muestra un mayor rendimiento académico y menores tasas de abandono (Blanz, 2014; Cardoso *et al.*, 2017; Malik *et al.*, 2013). Asimismo, cabe destacar que muchos de los estudios realizados se han enfocado en la evaluación de componentes externos, como el nivel socioeconómico de la familia, la capacidad de pago de la matrícula o las situaciones de vivienda, todos ellos con poca opción de modificación durante el periodo universitario (Chow, 2005). Dichos factores varían según contextos sociales, económicos y geopolíticos y, por tanto, no aportan un conocimiento aplicado generalizado al estudiantado universitario y su desempeño académico. Esta situación afecta, entre otros elementos, a la adecuación de los diferentes instrumentos de medida y la extrapolación de sus resultados. De hecho, muchos de estos

instrumentos miden variables externas, mientras que se ha demostrado que las variables internas como la motivación intrínseca, la atención emocional, el rendimiento académico previo, la autoeficacia y los estilos de aprendizaje, se relacionan más estrechamente con el proceso de aprendizaje (Gilar-Corbi *et al.*, 2020; Künsting y Lipowsky, 2011; Yazici, 2016). En los últimos años, se ha incorporado otra variable a esta ecuación: la pasión por el aprendizaje, elemento especialmente relevante en el entorno educativo (Ruiz-Alfonso & León, 2016).

1.1. PASIÓN POR EL APRENDIZAJE

La literatura previa sobre pasión y aprendizaje se ha venido centrando en su mayor parte en el estudio de la pasión de los y las estudiantes por un área de conocimiento en concreto (Bonneville-Roussy *et al.*, 2011). También se ha explorado cómo influye la pasión del profesorado por su profesión o sus prácticas de enseñanza (Liston & Garrison, 2004). Encuentran que los y las docentes *más apasionados/as* manifiestan menores niveles de fatiga, más satisfacción laboral, mejores relaciones con su alumnado y con las familias, lo cual redundaría en un mejor rendimiento académico del estudiantado (Elliott y Crosswell, 2001). Sin embargo, estudios más recientes apuestan por conceptualizar la pasión como un atributo estable en el proceso educativo, pero también de identidad de la persona.

Por ello, en la presente investigación se toma el concepto de pasión por el aprendizaje de Robert J. Vallerand. El autor propone un modelo de pasión dual, *Dualistic Model of Passion*, el cual se concibe como “*una fuerte inclinación hacia un objeto, actividad, concepto o persona que uno ama (o le gusta mucho), valora mucho, en la que invierte tiempo y energía de forma regular, y que forma parte de su identidad*” (Sverdlik *et al.*, 2021, p.1). Su modelo dual se constituye de dos formas diferenciadas de pasión, la pasión armoniosa y la pasión obsesiva.

En cuanto a la pasión armoniosa, el individuo acepta e internaliza ese objeto (actividad, persona...) como muy importante para él/ella. Esta pasión se encuentra en equilibrio, *armonizada*, con otros elementos del yo y con el resto de dominios de la vida (trabajo, familia, relaciones

sociales, etc.), por lo que se espera que conduzca a resultados adaptativos (Vallerand *et al.*, 2007).

En cuanto a la pasión obsesiva, esta no resulta tan adaptativa, ya que presenta contingencias con respecto al objeto de la pasión (Vallerand *et al.*, 2003). Esto es, en este caso se produce una internalización o aceptación controlada y regulada por otros elementos como la autoestima, los sentimientos de querer ser aceptados socialmente, deseabilidad, etc. Esto supone un freno o resistencia para que el individuo realice finalmente y se comprometa con su objeto de pasión (Vallerand, 2015).

Vallerand (2010) en sus diversos estudios ha explorado cómo, en múltiples actividades, la pasión se relaciona con una mayor felicidad y esta a su vez con un mejor funcionamiento psicológico. En este sentido, una de sus líneas más fructíferas ha sido la de la pasión en el terreno educativo.

La pasión por el aprendizaje, según Sverdlik *et al.* (2021), va más allá de desarrollar una percepción subjetiva positiva del entorno académico. En concreto, implica que estudiantes con una alta pasión por su aprendizaje, dedicarán más tiempo a sus estudios, conformarán una identidad como estudiante más consistente y se sentirán más realizados en cuanto a sus logros académicos y metas vocacionales, experimentando además menores niveles de *burnout* (Chen *et al.*, 2021). Esto, sumado a que el periodo universitario se entrelaza con otros retos como la gestión emocional y social en entornos novedosos, el mantenimiento de relaciones familiares, el autocuidado, la transición a la edad adulta, etc. (Andrade *et al.*, 2022), supone un factor a explorar por las potencialidades que creamos acarrea (Williams *et al.*, 2023).

Debido a todo lo anterior, creamos un *equipo de investigación-acción* para poner en marcha un estudio interuniversitario donde explorar la pasión por el aprendizaje y su relación con elementos no dependientes del contexto externo, como el nivel socioeconómico o geopolítico. En concreto, nuestra investigación se enmarca en un proyecto de innovación educativa denominado: *Innovaciones pedagógicas en las áreas de Psicología Social y Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de las Universidades de Málaga, Huelva y Deusto* (Ref.: PIE22-173), financiado por la Universidad de Málaga.

En el presente capítulo, se desarrolla un proyecto donde se relacionan la *pasión por el aprendizaje*, un método pedagógico innovador conocido como *Aprendizaje Basado en Proyectos* y la autoestima en el estudiantado de las universidades de Málaga, Huelva y Deusto. Como apuntan Ma y Yang (2021), debemos asumir el reto de formar al estudiantado con habilidades de pensamiento crítico y de orden superior para que así se puedan adaptar a la sociedad del siglo XXI, a la complejidad del mundo real. Esta es una misión que nos atañe a todos los agentes educativos.

1.2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

En los apartados anteriores se han destacado ciertas variables internas del alumnado y cómo se relacionan con su proceso de aprendizaje. Además, debemos señalar la existencia de otras variables externas que son modificables durante el periodo universitario. Entre ellas, encontramos consenso en la literatura científica sobre la importancia del estilo y *prácticas de enseñanza* que propone el profesorado (Schneider y Preckel, 2017). De hecho, investigaciones previas en educación superior ponen de manifiesto cómo la *satisfacción con la metodología de aprendizaje* es un predictor crucial del éxito académico y del bienestar del alumnado (Barragán, 2005; Hernando *et al.*, 2014). Esto abre un gran abanico de posibilidades a los/as docentes universitarios.

Una de las nuevas metodologías más estudiadas, sobre todo en entornos preuniversitarios (Cervantes *et al.*, 2015; Ferrero *et al.*, 2020), es el *Aprendizaje Basado en Proyectos*. En esta metodología, profesorado y alumnado realizan un trabajo en grupo sobre temas reales, seleccionados de acuerdo a sus intereses. Entre sus potencialidades y beneficios se encuentran los siguientes: se configuran equipos integrados por personas de perfiles diferentes (áreas disciplinares, profesiones, culturas...) que trabajan conjuntamente en proyectos reales, lo que supone grandes oportunidades para el aprendizaje (Galeana, 2006). Así, preparan al estudiantado para trabajar en un ambiente diverso y global.

El alumnado desarrolla habilidades y competencias de colaboración, análisis, diseño e investigación, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997). De esta manera, esta innovadora

forma de trabajo y aprendizaje promueve el pensamiento crítico. Según Espinoza (2021), esta metodología permite al estudiantado comprender y expresar los contenidos objeto de estudio; estar más seguro en su proceso evaluativo, dando más valor a sus opiniones y emisiones de juicios; mejorar sus habilidades metacognitivas, enriqueciendo el análisis, cuestionamiento y validación de su proceso de aprendizaje y del resultado de sus tareas reflexivas.

Al mismo tiempo, aumenta su motivación, ya que supone un aumento de la participación y una mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998). Se produce una integración entre el aprendizaje académico y la realidad (Moursund *et al.*, 1997). Asimismo, el alumnado hace uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos inconexos (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015).

1.3. Autoestima en el proceso de aprendizaje universitario

La autoestima se concibe como una percepción positiva o negativa de la autovalía (Rosenberg, 1979); en este caso, en la identidad como estudiante (Marsh y O'Mara, 2008). Ha sido una de las variables individuales más ampliamente estudiadas en el proceso de aprendizaje, explorando su relación con el rendimiento y el logro académico, así como con otros factores como el bienestar del alumnado, sus niveles de estrés y salud autoinformada (Stupnisky *et al.*, 2013).

Según Baumeister *et al.* (2003), el estudiantado con alta autoestima puede fijarse aspiraciones más altas, estar más dispuesto a persistir ante un fracaso inicial, ser menos propenso a sucumbir a sentimientos paralizantes de incompetencia y dudas sobre sí mismo. Esto, a su vez, favorece la autoconfianza y el afrontamiento de problemas difíciles, permitiendo así obtener una mejor experiencia del progreso académico.

A la hora de realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje basado en proyectos del alumnado, quisimos incorporar la variable autoestima a la relación con la pasión por el aprendizaje. Esto se debe a que, como apuntan estudios previos, a la hora de trabajar en *equipo*, las personas que tienen una alta autoestima tienden a estar más dispuestas a hablar y a realizar críticas constructivas (Kuster *et al.*, 2013). También se ha

propuesto que la autoestima puede funcionar como una variable amortiguadora del *estrés* (Galanakis *et al.*, 2016). Asimismo, Datu *et al.* (2018) han señalado que el estudiantado con un nivel alto de autoestima tiende a percibir e interesarse más por su aprendizaje y percibir más emociones positivas. De estas investigaciones se infiere que *la pasión por la nueva metodología ABP podría variar en función del nivel de autoestima*. Para probar dicha hipótesis y explorar las posibles potencialidades del aprendizaje basado en proyectos y su relación con la pasión por el aprendizaje y la autoestima del estudiantado, se crea la presente investigación-acción.

2. OBJETIVOS

Como se desprende de investigaciones previas, la satisfacción del estudiantado universitario con su proceso de aprendizaje es fundamental en su éxito académico. Asimismo, la puesta en práctica reciente de la metodología basada en proyectos en el ámbito universitario insta a analizar qué variables son claves en la satisfacción del alumnado con esta metodología de aprendizaje. En este sentido, dado su papel en la satisfacción académica, se hace relevante examinar la influencia de la pasión por el aprendizaje y de la autoestima en la satisfacción con la metodología de aprendizaje basada en proyectos. Por tanto, en el presente estudio, se establecieron los siguientes objetivos:

Analizar el efecto de la pasión por el aprendizaje y la autoestima sobre la satisfacción con la metodología de aprendizaje basado en proyectos.

Examinar el efecto de moderación de la autoestima entre la pasión por el aprendizaje y la satisfacción con la metodología del aprendizaje basado en proyectos.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Un total de 313 (266 mujeres y 47 hombres) estudiantes de universidad pertenecientes a las enseñanzas de Educación Primaria, Ciencias del deporte, Psicología, Trabajo Social, Turismo y Criminología de la

Universidad de Málaga y la Universidad de Deusto participaron en la presente investigación durante el curso 2023/24. La edad media fue 22.59 ($SD = 4.7$), con un rango de edad de 19-55 años.

3.2. PROCEDIMIENTO

El alumnado participante cumplimentó una batería de cuestionarios de autoinforme online usando la plataforma Google Forms. Las encuestas fueron diseñadas de forma que únicamente pudieran enviarse si todos los instrumentos estaban completamente cumplimentados. El estudiantado obtuvo puntos extra en las asignaturas como premio de su participación en el estudio. Se informó al alumnado participante que las encuestas estaban relacionadas con su trabajo en equipo en los proyectos de la asignatura y que su participación era absolutamente voluntaria. Se obtuvo consentimiento informado por escrito según la Declaración de Helsinki por parte de todos/as los/as participantes. La administración de la batería de cuestionarios duró aproximadamente 20 min. La muestra fue obtenida entre noviembre de 2023 y mayo de 2024.

3.3. INSTRUMENTOS

3.3.1. Escala de pasión por el aprendizaje

La pasión por el aprendizaje se midió a través de la escala de pasión por el aprendizaje (Chichekian *et al.*, 2024). Esta escala está compuesta por seis ítems (e.g., “*Este proyecto se integra bien con otros ámbitos de mi vida*”) con formato de respuesta tipo Likert de siete opciones (desde *Completamente en desacuerdo* hasta *Completamente de acuerdo*). La consistencia interna de la escala en la muestra actual fue adecuada ($\alpha = .92$).

3.3.2. Escala breve de autoestima

La autoestima se midió a través de la adaptación al castellano de la versión reducida de la escala Rosenberg de Autoestima (Monteiro *et al.*, 2022; Rosenberg, 1965). Esta escala consta de cinco ítems (e.g., “*Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a*”) en formato Likert de cuatro puntos (desde *Muy en desacuerdo* hasta *Muy de acuerdo*). El alpha de Cronbach de la escala fue satisfactorio ($\alpha = .91$).

3.3.3. Escala satisfacción con la metodología de aprendizaje basado en proyectos

Para la medición de la satisfacción con esta metodología empleó la escala de satisfacción con la metodología de aprendizaje basada en proyectos (Melguizo-Garín *et al.*, 2022). La escala está compuesta por 17 ítems (e.g., “*Los proyectos que hemos desarrollado me han resultado estimulantes*”), con un formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones (desde *Totalmente en desacuerdo* hasta *Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna de la escala fue satisfactoria ($\alpha = .93$).

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para el análisis de los datos se obtuvieron medidas descriptivas, medidas correlacionales y se procedió mediante el Modelo 1 de análisis de regresión moderada de la macro PROCESS para SPSS (Hayes, 2017). La pasión por el aprendizaje se introdujo como variable independiente, la autoestima como variable moderadora y la satisfacción con el ABP como variable dependiente.

4. RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) y las correlaciones de las variables analizadas. La satisfacción con el aprendizaje se correlacionó positivamente con la pasión armoniosa y la autoestima. La pasión armoniosa y la autoestima mostraron también una correlación positiva.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) y correlaciones bivariadas entre las variables de estudio

	M (SD)	1	2
Satisfacción con el ABP	3,98 (0,62)	-	
Pasión armoniosa	4,87 (1,19)	0,52***	-
Autoestima	3,12 (0,67)	0,14*	0,26***

**Las correlaciones son significativas al nivel 0,05.

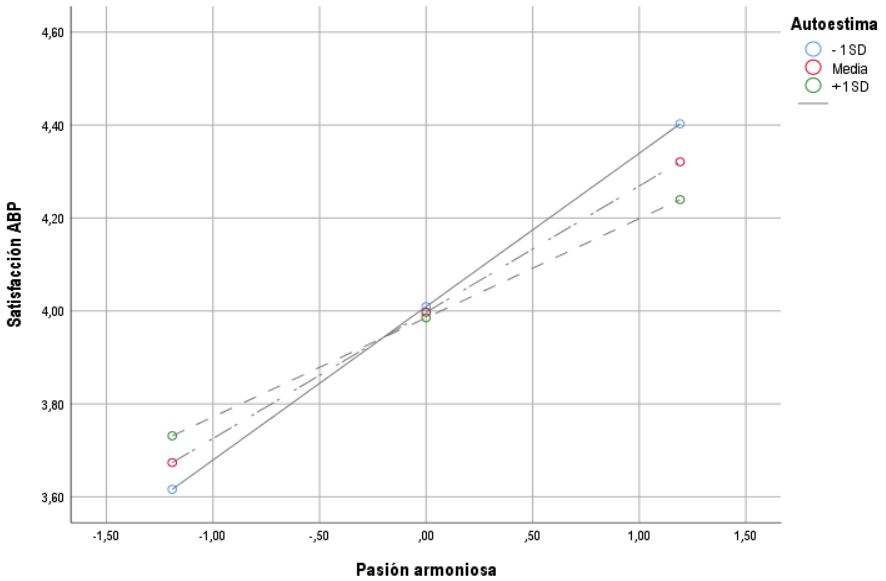
***Las correlaciones son significativas al nivel 0,001

ABP: Aprendizaje basado en proyectos.

TABLA 2. Análisis de regresión moderada de la autoestima en la relación entre la pasión por el aprendizaje y la satisfacción con el Aprendizaje basado en proyectos

	Coef. B	SE	t	p	95%CI	
					LL	UL
Constante	4,00	0,03	131,51	0,001	3,94	4,06
Pasión armoniosa	0,27	0,03	10,50	0,001	0,22	0,32
Autoestima	-0,02	0,05	-0,38	0,702	-0,11	0,07
Pasión armoniosa x Autoestima	-0,09	0,03	-2,82	0,005	-0,15	-0,03
R2 corregida del modelo = 0,29, F(3, 309) = 41,79, p ≤ 0,001						
Incremento de la varianza explicada debido a la interacción = 0,02, p ≤ 0,005						

FIGURA 1. Efecto de la pasión armoniosa sobre la satisfacción con el Aprendizaje basado en proyectos moderado por la autoestima



El análisis de regresión moderada mostró que la pasión armoniosa por el aprendizaje predijo una mayor satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos (Tabla 2). La autoestima no tuvo un efecto predictivo sobre la satisfacción con este tipo de aprendizaje. El efecto de interacción entre la pasión armoniosa y la autoestima fue estadísticamente significativo (ver Tabla 2). El análisis de efectos condicionales arrojó un

efecto de mayor intensidad de la pasión por el aprendizaje sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos en individuos con autoestima más baja ($-1SD$, $b = 0,33$, $t(309) = 9,88$, $p \leq 0,001$), en comparación con individuos con valores promedio (M , $b = 0,27$, $t(309) = 10,50$, $p \leq 0,001$) y con niveles más elevados de autoestima ($+1SD$, $b = 0,21$, $t(309) = 6,50$, $p \leq 0,001$) (ver Figura 1).

5. DISCUSIÓN

En el presente estudio se exploró la relación entre la pasión por el aprendizaje, la autoestima y la satisfacción con la metodología de aprendizaje basada en proyectos en un contexto universitario. A partir de los resultados obtenidos, se pueden extraer varias conclusiones que arrojan luz sobre cómo estas variables interactúan y afectan a la experiencia educativa del estudiantado.

5.1. RELACIÓN ENTRE LA PASIÓN POR EL APRENDIZAJE Y LA SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Los hallazgos de este estudio sugieren que la pasión armoniosa por el aprendizaje es un predictor significativo de la satisfacción con la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Estos resultados van en línea con investigaciones previas que destacan cómo una fuerte inclinación y amor por el aprendizaje pueden fomentar una mayor motivación y compromiso con las actividades académicas (Vallerand, 2010; Sverdlik *et al.*, 2021). Estos resultados implican que la pasión armoniosa contribuye a que el alumnado integre de manera equilibrada sus intereses académicos con otros aspectos de su vida, lo que facilita una mayor satisfacción y adaptación a metodologías de aprendizaje innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos.

Además, cabe destacar que la pasión armoniosa no solo está relacionada con el bienestar académico, sino también con el bienestar emocional y personal del alumnado (Vallerand, 2008). Al comprometerse con el aprendizaje desde un enfoque que permite la flexibilidad y la adaptación a otros intereses, el estudiantado puede experimentar menos estrés y agotamiento académico, lo que a su vez incrementa su satisfacción con la

metodología educativa (Philippe et al., 2010). Por otro lado, el alumnado que desarrolla una pasión obsesiva por el aprendizaje puede verse más inclinado a experimentar frustración y ansiedad cuando los resultados no son los esperados (Curran y Hill, 2019), lo cual podría afectar negativamente su percepción de la metodología basada en proyectos. Estas distinciones entre los tipos de pasión sugieren que no solo es importante fomentar la pasión por el aprendizaje, sino también guiar al estudiantado hacia una relación armoniosa con sus estudios (Vallerand et al., 2003).

5.2. PAPEL DE LA AUTOESTIMA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Contrariamente a lo esperado, la autoestima no tuvo un efecto directo significativo sobre la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos. Sin embargo, su papel moderador en la relación entre la pasión armoniosa por el aprendizaje y la satisfacción con este tipo de aprendizaje fue relevante. El estudiantado con mayor pasión armoniosa por el aprendizaje y menores niveles de autoestima mostraron una mayor satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos. Este hallazgo sugiere que la autoestima puede amplificar o atenuar los efectos positivos de la pasión por el aprendizaje.

Las correlaciones entre la autoestima y el rendimiento escolar no indican necesariamente que una autoestima alta conduzca a un buen rendimiento, ya que la autoestima alta podría derivarse de un buen rendimiento escolar. En realidad, no se ha demostrado que los esfuerzos por aumentar la autoestima del alumnado mejoren su rendimiento académico; ya que, en ocasiones, pueden resultar contraproducentes. Estos hallazgos coinciden con la revisión de Baumeister *et al.* (2003), que concluyeron que la autoestima, aunque correlaciona positivamente con el rendimiento académico, no necesariamente causa un mejor desempeño escolar. De hecho, sugieren que el buen rendimiento académico puede ser un factor que incrementa la autoestima, en lugar de que la autoestima alta conduzca a un mejor rendimiento.

La ausencia de un efecto directo significativo de la autoestima puede deberse a que la metodología de aprendizaje basado en proyectos, al centrarse en el trabajo colaborativo y la integración de conocimientos prácticos, podría minimizar las diferencias individuales en autoestima.

Esto resalta la importancia de crear entornos de aprendizaje que fomenten la colaboración y el apoyo mutuo, permitiendo que incluso el estudiantado con menor autoestima pueda beneficiarse plenamente de este tipo de metodologías de aprendizaje.

La ausencia de un efecto directo de la autoestima en la satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos también puede estar relacionada con el carácter colaborativo y práctico de esta metodología, que prioriza habilidades de resolución de problemas y el trabajo en equipo sobre las competencias individuales (Gillies, 2006; Slavin, 2011). En este tipo de entornos, el alumnado puede encontrar más oportunidades de apoyo social y retroalimentación positiva de sus compañeros, lo que mitiga el impacto de la autoestima baja en su satisfacción general (Johnson y Johnson, 2009). Este hallazgo refuerza la importancia de diseñar metodologías de enseñanza que fomenten un ambiente de cooperación, ya que estos escenarios parecen beneficiar no solo al alumnado con una alta autoestima, sino también a aquellos con menor confianza en sí mismos, permitiéndoles experimentar niveles similares de satisfacción (Kyndt et al., 2013).

5.3. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los resultados del estudio tienen implicaciones pedagógicas. Primero, subrayan la necesidad de fomentar la pasión armoniosa por el aprendizaje en el alumnado. Esto puede lograrse a través de estrategias que promuevan el interés intrínseco, la curiosidad y la conexión personal con los contenidos académicos. Además, puede ser interesante crear un entorno que refuerce la autoestima del estudiantado, especialmente cuando se implementan metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos.

El estudio también sugiere que las intervenciones dirigidas a aumentar la autoestima podrían ser especialmente beneficiosas para el alumnado que ya posee una alta pasión por el aprendizaje. Programas de tutoría, actividades de desarrollo personal y talleres de habilidades sociales son ejemplos de posibles estrategias que pueden contribuir a la mejora de la satisfacción con el aprendizaje.

En términos prácticos, los/as educadores/as pueden considerar la incorporación de técnicas que promuevan una mentalidad de crecimiento, como el enfoque en el esfuerzo y el proceso, más que en el rendimiento final, lo cual podría fortalecer tanto la autoestima como la pasión por el aprendizaje. Este enfoque puede ayudar al estudiantado a ver los desafíos como oportunidades de aprendizaje en lugar de amenazas a su autoestima, favoreciendo una mayor perseverancia y disfrute de la metodología basada en proyectos. Además, este tipo de intervención puede ser particularmente útil para el alumnado con alta pasión armoniosa, ayudándoles a desarrollar una autoconfianza más sólida que potencie su satisfacción con el aprendizaje.

5.4. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

A pesar de los hallazgos relevantes, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres, lo que podría limitar la generalización de los resultados a poblaciones mixtas o masculinas. Además, la investigación se llevó a cabo en un contexto específico de universidades españolas, por lo que los resultados podrían no ser generalizables a otros contextos culturales o educativos.

Futuras investigaciones podrían replicar este estudio con diversas instituciones y contextos culturales, así como explorar otros factores que puedan influir en la relación entre la pasión por el aprendizaje, la autoestima y la satisfacción con metodologías de aprendizaje innovadoras. También sería útil investigar cómo diferentes tipos de pasión (armoniosa vs. obsesiva) interactúan con variables contextuales y personales e influyen en el rendimiento y la satisfacción académicos.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio resalta la importancia de la pasión armoniosa por el aprendizaje como un factor clave para la satisfacción con metodologías pedagógicas innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos. La autoestima, aunque no predice directamente la satisfacción con esta metodología de aprendizaje, juega un papel moderador

relevante, destacando la necesidad de fomentar tanto la pasión por el aprendizaje como la autoestima en el contexto universitario atendiendo a estas peculiaridades. Estos hallazgos proporcionan valiosas directrices para educadores y responsables de políticas educativas en la creación de entornos de aprendizaje más efectivos y satisfactorios para el estudiantado universitario.

Además, es importante reconocer que la implementación de estas metodologías pedagógicas debe ir acompañada de un enfoque integral que promueva tanto el desarrollo académico como el bienestar socioemocional del alumnado. Crear un entorno de aprendizaje que no solo fomente la pasión por el aprendizaje, sino que también ofrezca recursos y apoyo para el desarrollo de la autoestima, es esencial para maximizar los beneficios de las metodologías innovadoras. Programas de tutoría, actividades de mentoría entre pares y talleres de desarrollo personal pueden ser componentes cruciales para complementar las metodologías de aprendizaje basado en proyectos y, de esta forma, potenciar que el estudiantado, independientemente de su nivel inicial de autoestima, pueda aprovechar estas oportunidades para mejorar su experiencia educativa y satisfacción académica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido realizado en el marco de los Grupos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, convocatoria 2022, Referencia: PIE22-173.

8. REFERENCIAS

- Andrade, P. H., Lerma, A. J. C. y Castañer, M. E. C. (2022). Autocuidado, afrontamiento e inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 327-340.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2389>
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, 17(2), 281-292. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.784190>
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138.
- Bottoms, G. y Webb, L. D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life"* *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Cardoso, S., Rosa, M. J. y Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775>
- Cervantes, B., Hemmer, L. y Kouzekanani, K. (2015). The impact of project-based learning on minority student achievement: Implications for school redesign. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 2(2), 50-66.
- Chen, X., Vallerand, R. J. y Padilla, A. M. (2021). On the role of passion in second language learning and flourishing. *Journal of Happiness Studies*, 22(6), 2761-2779. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00339-0>
- Chichekian, T., Vallerand, R. J. y Rahimi, S. (2024). Investigating Emotions as a Mediator in the Transmission of Passion in Education. *Current Psychology* 43, 13428-13442. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05335-0>
- Chow, H. P. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In *AARE Conference 2004* (pp. 1-12). Australian Association for Research in Education.

- Curran, T. & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429.
- Datu, J. A. D., King, R. B. y Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Espinoza, M. R. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando aprendizaje basado en proyectos. *MLS Educational Research (MLSER)*, 5(1).
- Ferrero, M., Vadillo, M. A. y León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PloS One*, 16(4), e0249627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Galanakis, M. J., Palaiologou, A., Patsi, G., Velegraki, I. M. y Darviri, C. (2016). A literature review on the connection between stress and self-esteem. *Psychology*, 7(5), 687-694. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.75071>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Castejón, J. L., Sánchez, T., Sandoval-Palis, I. y Vidal, J. (2020). Academic achievement and failure in university studies: motivational and emotional factors. *Sustainability*, 12(23), 9798. <https://doi.org/10.3390/su12239798>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. y Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Hayes, A. F. (2017). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach. Guilford publications.
- Hernando, C. G., Martín, M. Á. C., Ortega, F. L. y Villamor, P. M. (2014). Aprendizaje Basado en Problemas y satisfacción de los estudiantes de Enfermería. *Enfermería Global*, 13(3), 97-112. <https://doi.org/10.6018/eglobal.13.3.175301>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- Kuster, F., Orth, U. y Meier, L. L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668-675.
<https://doi.org/10.1177/1948550613479806>
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning: Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Liston, D. P., & Garrison, J. W. (Eds.). (2004). Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice. Routledge.
- Malik, M., Nordin, N., Zakaria, A. y Sirun, N. (2013). An exploratory study on the relationship between life satisfaction and academic performance among undergraduate students of UiTM, Shah Alam. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 334-339.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.099>
- Marsh, H. W. y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
<https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Martirosyan, N. M., Saxon, D. P. y Wanjohi, R. (2014). Student satisfaction and academic performance in Armenian higher education. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(2), 1-5.
- Melguizo-Garín, A., Ruiz-Rodríguez, I., Peláez-Fernández, M. A., Salas-Rodríguez, J. y Serrano-Ibáñez, E. R. (2022). Relationship between group work competencies and satisfaction with project-based learning among university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 811864.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.811864>
- Monteiro, R. P., Coelho, G. L. D. H., Hanel, P. H., de Medeiros, E. D. y da Silva, P. D. G. (2022). The efficient assessment of self-esteem: proposing the brief Rosenberg self-esteem scale. *Applied Research in Quality of Life*, 17(2), 931-947. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09936-4>
- Moursund, D., Bielefeldt, T. y Underwood, S. (1997). *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houffort, N., Lavigne, G. L. & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 917–932.

- Rekalde Rodríguez, I. y García Vílchez, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. En W. R. Avison. *Conceiving the self* (pp. 318-318).
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188.
- Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. En R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344–360). Routledge.
- Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Renaud, R. D. y Hladkyj, S. (2013). Looking beyond grades: Comparing self-esteem and perceived academic control as predictors of first-year college students' well-being. *Learning and Individual Differences*, 23, 151-157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.008>
- Sverdlik, A., Rahimi, S. y Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 426-448. <https://doi.org/10.1177/14779714211037359>
- Tessema, M. T., Ready, K. y Yu, W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49(1), 1–13.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 97-193. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(10\)42003-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42003-1)
- Vallerand, R. J. (2015). *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*. Series in Positive Psychology. Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. y Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>

- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. y Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x>
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D. y Brady, M. (2018). The impact of positive psychology on higher education. *The William & Mary Educational Review*, 5(1). 83-94.
<https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol5/iss1/12>
- Yazici, H. J. (2016). Role of learning style preferences and interactive response systems on student learning outcomes. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 6(2), 109-134.
<https://doi.org/10.1504/IJIOME.2016.076046>