



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.

**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.

SATISFACCIÓN CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: VALIDEZ INCREMENTAL DE LA PASIÓN ARMONIOSA, CONTROLANDO EFECTOS DE EDAD, GÉNERO, PERSONALIDAD, E INTELIGENCIA EMOCIONAL

ELENA ROCÍO SERRANO-IBÁÑEZ
Universidad de Málaga

MARÍA ANGELES PELÁEZ-FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

IVÁN RUIZ-RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

JAVIER SALAS RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Las clases magistrales tradicionales, centradas en la exposición de un tema o cuestión por parte del profesorado, son lo habitual en el contexto universitario. Este tipo de docencia parte de concepciones conservadoras en las que el aprendizaje se restringe a la reproducción de conocimientos; el profesorado adquiere el rol de transmisor de la información y el alumnado asume la responsabilidad de memorizarla y repetirla, de manera pasiva, sin reflexión, objeción o crítica (Behrens, 2005).

Sin embargo, el contexto social actual ha cambiado. El acceso al conocimiento es abierto; se puede acceder tanto a información veraz, como también falsa o sesgada. Además, existen elevadas tecnologías con relación a ello, en un ambiente en continuo cambio y evolución. En estas circunstancias, cada vez es necesario remodelar la educación a este nuevo contexto, ayudando al estudiantado a generar actitudes y aptitudes para adaptarse a ello. Así, cada vez más trabajos ponen de

manifiesto la necesidad de que sea el propio alumnado el que construya su aprendizaje (Freeman et al., 2014). En los últimos años se han llevado a cabo acciones para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria, con el objetivo de facilitar la adquisición de competencias no sólo curriculares sino transversales, como la reflexión crítica o la capacidad de trabajar en equipo (Crespí et al., 2022). Las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje se basan en la implicación del estudiantado en la búsqueda del conocimiento, bajo una conceptualización de educación crítico-reflexiva, y tienen el objetivo de introducir aprendizajes orientados a la práctica profesional (Mitre et al. 2008). Del mismo modo, promueven la corresponsabilidad y la proactividad, y el fomento de habilidades para la gestión de la información y construcción del propio conocimiento (Mitre et al. 2008). A nivel personal, estas metodologías podrían promover la cooperación, colaboración, solidaridad y empatía, maximizando la experiencia del estudiantado (Mitre et al. 2008). Sin embargo, este amplio campo está en desarrollo y es necesario más investigación en este contexto. Por un lado, el profesorado debe prepararse para un cambio de rol, adquiriendo las habilidades necesarias para poder implementarlo adecuadamente. Por el otro, hay que analizar específicamente cada una de las metodologías y las variables asociadas a ellas para saber su funcionamiento y poder regular todas ellas dentro del proceso (Clayton, 2006).

Entre las nuevas metodologías propuestas, está el aprendizaje basado en proyectos (ABP), como un modo de enseñanza consciente y activo, centrado en el estudiantado, el cual trabaja para abordar y solucionar un problema real (Servant-Miklos, 2019). El ABP se basa en el trabajo colaborativo entre un grupo de estudiantes, los cuales deben autodirigirse para realizar y completar la tarea, cumpliendo los objetivos marcados en su proyecto (Clark, 2006). En concreto, el ABP plantea problemas reales al estudiantado y estos deben abordarlos mediante la reflexión y la investigación. La resolución del mismo es presentada a toda la clase, lo que permite que los/las compañeros/as puedan adquirir ese aprendizaje.

Para solucionar el problema, el estudiantado debe comunicarse adecuadamente, integrar los conocimientos de cada miembro del grupo, cooperar y colaborar conjuntamente, trabajando tanto de manera individual

como en equipo (Wiek et al., 2011). El trabajar en equipo, siempre que se tengan los recursos necesarios para ello, podría permitir obtener retroalimentación de los/as compañeros/as para reflexionar y revisar el trabajo realizado (Uziak, 2016). El profesorado debe centrar su labor en guiar la resolución del problema y fomentar el trabajo conjunto.

Chen y Yang (2019) realizaron un metaanálisis con 30 artículos y una muestra de 12585 estudiantes de nueve países. Estos autores encontraron que, en comparación con la instrucción tradicional, el ABP tiene un efecto positivo, de mediano a grande, en el rendimiento académico del estudiantado. Sin embargo, el tamaño del efecto medio se vio afectado por la ubicación de la escuela, el área temática, el apoyo de tecnología de la información y las horas de instrucción, pero no por el tamaño pequeño del grupo o la etapa educativa (Chen y Yang, 2019). En la misma línea, Zhang y Ma (2023), en un metaanálisis realizado con 66 investigaciones sobre el ABP en los últimos 20 años, encontraron que esta metodología mejora significativamente los resultados de aprendizaje del estudiantado, contribuyendo ampliamente a su rendimiento académico. Igualmente, incrementa las actitudes afectivas y las habilidades de pensamiento. Sin embargo, encontraron que la eficacia de esta metodología está influenciada por diferentes variables, como el área temática, el tamaño de la clase, la composición del grupo de trabajo o la duración de la implementación de este método (Zhang y Ma, 2023).

Además, el efecto del ABP se extiende más allá de la mejora en el rendimiento académico del estudiantado. Efectivamente, la investigación sobre el ABP ha demostrado recientemente que esta metodología es la que más contribuye a que se desarrollen competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales entre el estudiantado universitario, en comparación con el estudio de casos, el estudio compartido, el estudio dirigido y el método experto (Robledo Ramón et al., 2015). Así, se ha postulado al ABP como un método de enseñanza-aprendizaje que aúna la adquisición de conocimientos teórico-prácticos con el desarrollo de actitudes, aptitudes y competencias para el óptimo desempeño profesional (Arias-Gundín et al., 2008).

A pesar del impacto positivo del ABP sobre el rendimiento académico y el desarrollo de competencias, es fundamental analizar la percepción

que presenta el estudiantado en relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el impacto que pueden ejercer distintas variables individuales (Ruiz-Jiménez et al., 2024). En este sentido, una de las métricas más extendidas en la educación superior es la satisfacción por parte de los/las estudiantes, es decir, su valoración subjetiva sobre la experiencia y resultados de aprendizaje. Así, la valoración de la satisfacción a menudo se equipara con la percepción del estudiantado de que su experiencia de aprendizaje fue entretenida y que su experiencia general fue positiva (Mark, 2013). Estudios previos han encontrado que el ABP aumenta tanto la percepción del alumnado de haber adquirido competencias transversales (Martínez-Clares y González-Morga, 2018) como su satisfacción con la metodología de enseñanza-aprendizaje (Randazzo et al., 2021), teniendo un impacto significativo variables implicadas en el aprendizaje, como las propias competencias de trabajo en equipo del estudiantado (Melguizo-Garín et al., 2022). Por ende, como se ha expuesto previamente, el considerar variables individuales o recursos personales dentro de la implantación del ABP puede ser un aspecto prioritario para que esta metodología tenga éxito y el estudiantado esté satisfecho con las misma.

1.1. PERSONALIDAD Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La personalidad ha mostrado estar ligada con la educación y el aprendizaje (Jensen, 2015). Por ejemplo, en relación a los Cinco Grandes Rasgos de personalidad, se ha encontrado que a) el neuroticismo se asocia con la motivación superficial y el enfoque superficial del aprendizaje, las metas de rendimiento y las bajas calificaciones generales, b) la apertura a la experiencia está fuertemente asociada con la motivación intrínseca, la motivación profunda y el enfoque profundo del aprendizaje y con un amplio conocimiento general, c) la escrupulosidad está asociada tanto con la motivación intrínseca como con la motivación extrínseca, tanto con el enfoque profundo del aprendizaje como con un enfoque de logro del aprendizaje, y tanto con las metas de aprendizaje como con las metas de rendimiento, y especialmente con las buenas calificaciones, d) la consciencia se relaciona con la buena ejecución en la tarea, pero no necesariamente por la comprensión y el aprendizaje

general (Jensen, 2015). Wang y colaboradores (2023) hallaron que la extraversión y la escrupulosidad tienen un efecto positivo en el rendimiento académico, siendo una variable mediadora la autoeficacia.

Además, estudios anteriores (e.g. Lin et al., 2014) han puesto de manifiesto que una de las variables que está implicada en el buen funcionamiento de un equipo de trabajo es la composición de todas las personalidades de sus integrantes. Igualmente, dicha composición influye en el rendimiento en la tarea, tanto en el estudiantado como con posterioridad en el ámbito laboral (Peeters et al., 2006).

Específicamente, se ha encontrado que en el ABP las composiciones de grupo que tienen miembros con cualidades de liderazgo tienen más probabilidades de ejecutar mejor la tarea, al igual que los grupos con miembros con una alta capacidad de percepción y juicio crítico (Zhang et al., 2022). Estos autores argumentan que el éxito del ABP está ligado a la composición de personalidades del equipo, por lo que los docentes pueden crear agrupaciones para maximizar el potencial del ABP. Sin embargo, el número de estudios que analizan esta cuestión es muy escaso y la misma debe ser examinada en diferentes contextos.

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La inteligencia emocional (IE) también estaría implicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ceniceros et al., 2017). Esta es entendida como “la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1995). Para trabajar en equipo, y dentro del ABP, podría ser esencial regular las emociones propias y las acontecidas dentro de las interacciones.

Se ha hallado que las competencias emocionales son necesarias para la interacción positiva con los iguales y para resolver problemas de manera efectiva desde la infancia (Zins y Elias, 2006). Concretamente, Lozano y colaboradores (2022) encontraron que el aprendizaje cooperativo y el ABP desarrollan emociones positivas en estudiantes de bachillerato y habilidades tanto individuales como grupales de comunicación de estos aspectos. Sin embargo, hasta donde conocemos, existe escasa

literatura que analice el impacto de la IE del estudiantado dentro del éxito del ABP.

1.3. PASIÓN ARMONIOSA Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La pasión es definida como un intenso entusiasmo por algún aspecto o cuestión, la cual motiva a la persona a realizar conductas que expresen o se definan con dicha preferencia (Vallerand, 2016). Puede considerarse como algo específico de un dominio concreto, como pasión por el aprendizaje o por una materia específica, e igualmente, proporciona a la persona un enfoque específico para esforzarse por conseguir el objetivo relacionado con la misma (Bonneville-Roussy et al., 2010).

Diversos autores han puesto de manifiesto que la pasión por el aprendizaje puede ser funcional (pasión armoniosa) o disfuncional (pasión obsesiva) (Vallerand et al., 2003). Por ejemplo, se ha encontrado que la pasión armoniosa se asocia con la satisfacción con la tarea (Vallerand et al., 2010). A su vez, Carbonneau et al. (2008) encontraron que la pasión armoniosa no solo predice una mayor satisfacción, sino que, a su vez, reduce el conflicto. Así, la pasión armoniosa con el aprendizaje podría estar influyendo en el ABP y la satisfacción del estudiantado con esta metodología.

1.4. EL PRESENTE ESTUDIO

El ABP es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el/la estudiante, en el que este toma sus propias decisiones, trabaja en grupo y debe comunicarse con miembros de ese grupo. Por ende, considerar los rasgos de personalidad, así como la IE y la pasión armoniosa que presenta el estudiantado podría ser especialmente relevante de cara a manejar la tarea de manera funcional y óptima. Aunque existe literatura muy incipiente en este ámbito que sugiere la influencia de estas variables, aún no se ha probado la influencia potencial de recursos personales como la pasión armoniosa o la IE sobre la satisfacción con el ABP. Esta información arrojaría luz sobre los recursos personales asociados a la satisfacción con las nuevas metodologías de aprendizaje. Por tanto, los objetivos del presente estudio fueron los siguientes.

2. OBJETIVOS

Explorar el efecto de los principales cinco rasgos de personalidad sobre la satisfacción con el ABP, controlando el efecto de potenciales variables influyentes como edad y género.

Explorar si la IE contribuye a una mayor satisfacción con el ABP, controlando el efecto de potenciales variables influyentes como edad, género y personalidad.

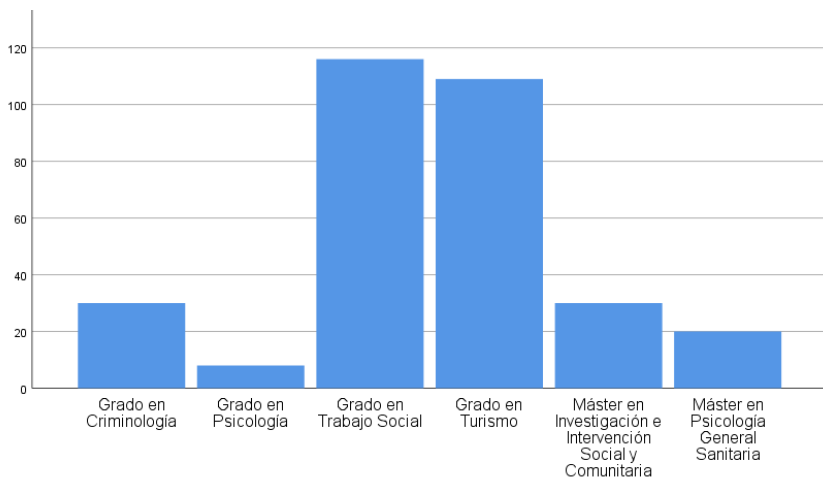
Explorar si la pasión armoniosa contribuye a una mayor satisfacción con el ABP, controlando el efecto de potenciales variables influyentes como edad, género, personalidad e IE.

3. METODOLOGÍA

3.1 PARTICIPANTES

En la investigación participó una muestra total de 313 estudiantes (266 mujeres) matriculados/as durante el curso académico 2023/24 en cuatro grados y dos posgrados de la Universidad de Málaga (Ver Gráfico 1). El intervalo de edad fue de 19 a 55 años (Media: 22,59; S.D.: 4,7).

GRÁFICO 1. Titulaciones del estudiantado participante



3.2. PROCEDIMIENTO

En todas las asignaturas (Intervención psicosocial en drogodependencias, Psicopatología general, Psicología de los grupos y de las organizaciones, Psicología Social del Turismo, Técnicas y recursos de intervención social, y Prevención y promoción de la salud) se llevó a cabo una metodología de aprendizaje basado en proyectos, con equipos de trabajo. Tras su finalización, los/as participantes cumplieron una batería de cuestionarios en línea a través de la plataforma Google Forms. La encuesta en línea fue diseñada de forma que los cuestionarios incompletos no pudieran ser guardados, lo que permitió sólo que los cuestionarios completados pudieran enviarse. El estudiantado participante obtuvo puntos por su participación en el estudio. Antes de pasar a la encuesta en línea, se informó a los/as participantes que la encuesta trataba sobre su participación grupal en aprendizaje basado en proyectos, y que su participación fue enteramente voluntaria. Todos/as los/as participantes dieron su consentimiento informado por escrito según la Declaración de Helsinki. El procedimiento de administración duró aproximadamente 20 minutos. La muestra se obtuvo de noviembre de 2023 a mayo de 2024.

3.3. INSTRUMENTOS

Los/as participantes cumplieron los siguientes cuestionarios:

3.3.1. Personalidad

Se utilizó la versión en castellano del Inventario de Personalidad de Diez Elementos (TIPI; Gosling et al., 2003; Renau et al., 2013). El TIPI es un cuestionario breve de 10 ítems que mide las cinco grandes dimensiones de la personalidad (extraversión, amabilidad, organizado-meticuloso, estabilidad emocional, apertura a la experiencia). Cada ítem se evalúa en una escala de 7 puntos desde 1 “muy en desacuerdo” a 7 “muy de acuerdo”. Ejemplo de ítem: “*Me veo a mí mismo/a como una persona abierta a nuevas experiencias, polifacética*”. El alfa de Cronbach en este estudio fue de 0,64.

3.3.2. Inteligencia emocional

Se empleó la versión española de la Escala de Inteligencia Emocional de Wong Law (WLEIS-S; Wong y Law, 2002; Extremera et al., 2019), de 16 ítems. El WLEIS consta de cuatro dimensiones: evaluación de las propias emociones, evaluación de las emociones de los demás, uso de las emociones y regulación de las emociones. Las preguntas se califican en una escala de 7 puntos desde 1 “totalmente en desacuerdo” a 7 “totalmente de acuerdo”. Ejemplo de ítem de evaluación de las propias emociones: “*La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos*”. Ejemplo de ítem de evaluación de las emociones de los demás: “*Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean*”. Ejemplo de ítem de uso de las emociones: “*Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas*”. Ejemplo de ítem de regulación de las emociones: “*Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional*”. Las puntuaciones totales oscilan entre 16 y 112. Las puntuaciones más altas indican un mayor nivel de IE (Extremera et al., 2019). En este estudio, el alfa de Cronbach fue de 0,91.

3.3.3. Pasión armoniosa por el aprendizaje

Se tradujo al castellano la subescala de Pasión armoniosa (Harmonic Passion) de la Student’s Passion Scale de Vallerand et al. (2003). Esta subescala consta de 6 ítems en formato Likert de 7 puntos desde 1 “completamente en desacuerdo” a 7 “completamente de acuerdo”. Ejemplo de ítem: “*Las cosas nuevas que he descubierto en este proyecto me han servido para valorarlo aún más*”. En el presente estudio, el alfa de Cronbach fue de 0,92.

3.3.4. Satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos

Se utilizó el cuestionario de satisfacción con el ABP de Melguizo-Garín et al. (2022). La escala consta de 17 ítems en formato Likert de cinco puntos desde 1 “Muy en desacuerdo” a 5 “Totalmente de acuerdo”. Ejemplo de ítem: “*Las actividades desarrolladas en este proyecto me han ayudado a mejorar mis conocimientos, habilidades y actitudes*”. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,93.

3.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas entre las variables del estudio, y una regresión lineal jerárquica. En ambos análisis se empleó el SPSS (versión 25). La variable dependiente fue Satisfacción con el ABP. En el primer paso se incluyeron los factores sociodemográficos (edad y género); en el segundo, las cinco dimensiones de personalidad; en el tercero, IE; y en el cuarto, pasión armoniosa.

4. RESULTADOS

4.1 CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

La pasión armoniosa correlacionó significativa y positivamente con edad, con las dimensiones de personalidad Organizado/metecuoso, Estabilidad emocional y Apertura a experiencias, así como con la IE. La satisfacción con el ABP correlacionó de forma significativa y positiva con las dimensiones de personalidad Amabilidad y Apertura a la experiencia, con la IE y con la pasión armoniosa. En la Tabla 1 se muestran el resto de correlaciones entre las variables incluidas en el estudio.

TABLA 1. *Correlaciones entre las variables de estudio*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Edad | - | | | | | | | |
| 2. Extraversión | 0,118* | - | | | | | | |
| 3. Amabilidad | 0,144* | -0,99 | - | | | | | |
| 4. Organiz-meticul | 0,057 | 0,143* | 0,210** | - | | | | |
| 5. Estabil. emoc. | 0,146** | 0,102 | 0,419** | 0,209** | - | | | |
| 6. Apertura exp. | 0,019 | 0,350** | 0,145* | 0,262** | 0,224** | - | | |
| 7. IE | 0,235** | 0,316** | 0,281** | 0,382** | 0,425** | 0,409** | - | |
| 8. Pas. armoniosa | 0,236** | 0,001 | 0,004 | 0,113* | 0,167** | 0,221** | 0,380** | - |
| 9. Satisfac. ABP | 0,008 | 0,104 | 0,121* | 0,103 | 0,067 | 0,204** | 0,214** | 0,520** |

*Las correlaciones son significativas al nivel 0,05.

**Las correlaciones son significativas al nivel 0,01.

4.2. ANÁLISIS DE REGRESIÓN

En el primer paso de la regresión, la edad y género no explicaron varianza significativa de satisfacción con el ABP (0,7%, n.s.). En el segundo paso, la personalidad explicó un significativo 5,1% de la varianza de Satisfacción con el ABP, habiendo controlado el efecto de la edad y género. Particularmente, la mayor contribución a la varianza de Satisfacción con el ABP fue de la Apertura a la experiencia. En el tercer paso, la IE explicó un significativo 1,3% de la varianza de satisfacción con ABP, habiendo controlado el efecto de edad, género y personalidad. Finalmente, la pasión armoniosa explicó un 21,3% de la varianza de Satisfacción con el ABP controlando el efecto de edad, género, personalidad e IE (ver Tabla 2).

TABLA 2. Análisis de regresión múltiple de sobre Satisfacción con el ABP

| | B | SEB | B | R2 | FΔ | ΔR2 |
|---------------------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|
| 1. Edad | 0,01 | 0,01 | 0,09 | | | |
| Género | -0,06 | 0,10 | -0,03 | | | |
| 2. Extraversión | 0,020 | 0,025 | 0,225 | 0,007 | 1,15 | 0,007 |
| Amabilidad | 0,057 | 0,037 | 0,100 | 0,059 | 3,28** | 0,051 |
| Organizado-meticuloso | 0,015 | 0,029 | 0,032 | 0,072 | 4,17* | 0,013 |
| Estabilidad emocional | -0,012 | 0,029 | -0,027 | 0,284 | 88,84** | 0,213 |
| Apertura experiencias | 0,102* | 0,038 | 0,170 | | | |
| 3. Inteligencia emocional | 0,109* | 0,054 | 0,147 | | | |
| 4. Pasión armoniosa | 0,266** | 0,028 | 0,511 | | | |

*El modelo de regresión es significativo al nivel 0,05.

**El modelo de regresión es significativo al nivel de 0,01.

5. DISCUSIÓN

El propósito fundamental de nuestro estudio fue explorar en profundidad la influencia que tienen ciertos recursos personales, como la inteligencia emocional (IE) y la pasión armoniosa, sobre la satisfacción con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta exploración se llevó a cabo considerando estos factores más allá de los efectos que se pueden atribuir a características sociodemográficas, como la edad o el género, o a características de personalidad específicas.

En primer lugar, encontramos que la pasión armoniosa mostró una relación positiva significativa con varias variables: la edad de los

participantes, las dimensiones de personalidad tales como ser organizado o meticulado, la estabilidad emocional y la apertura a nuevas experiencias, así como con la inteligencia emocional (IE). Estos resultados coinciden con hallazgos de otros estudios previos, en los que se indica que la pasión armoniosa se relaciona con habilidades emocionales y características de la personalidad que fomentan la realización de actividades que generan un alto nivel de interés en la persona, influyendo positivamente en su disfrute y satisfacción personal (Vallerand, 2008). Además, la satisfacción con el Aprendizaje Basado en Proyectos mostró una correlación positiva con las dimensiones de la personalidad como la amabilidad y la apertura a las nuevas experiencias, así como con la inteligencia emocional y la pasión armoniosa. Estos resultados podrían indicar que el estudiantado que se caracteriza por ser más amable o que tiene una mayor disposición para abrirse a nuevas experiencias tiende a estar más satisfechos con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Esto puede deberse a que el Aprendizaje Basado en Proyectos es un método de aprendizaje que requiere una participación más activa y un mayor compromiso por parte del alumnado. Hay que destacar la fuerte relación encontrada entre la satisfacción con el Aprendizaje Basado en Proyectos y la pasión armoniosa. Esto puede indicar que el estudiantado que consigue integrar sus intereses personales con sus actividades académicas logra estar más satisfecho durante el proceso de aprendizaje con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, tal como indican diversos estudios previos (Deci y Ryan, 2000).

En cuanto a los análisis de regresión jerárquica realizados, observamos que variables como la edad y el género no explicaron una varianza significativa en cuanto a la satisfacción con el Aprendizaje Basado en Proyectos. Sin embargo, la inclusión de dimensiones de personalidad en un segundo paso, aumentó significativamente la varianza explicada, destacando particularmente la apertura a nuevas experiencias como la dimensión más influyente. Este resultado sugiere que el estudiantado que es más abierto y que tiene una predisposición positiva a explorar y probar nuevas metodologías de aprendizaje tiende a sentirse más satisfecho con metodologías innovadoras, como es el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos. La inteligencia emocional, añadida en el tercer paso del análisis, también explicó una varianza significativa de la satisfacción

con el Aprendizaje Basado en Proyectos. Este resultado puede indicar que las competencias emocionales son cruciales para que el alumnado se adapte de forma óptima a los nuevos desafíos académicos (Salovey y Mayer, 1990), tales como la adopción de una nueva metodología de aprendizaje. Finalmente, la pasión armoniosa, incluida en el cuarto y último paso del análisis, explicó una varianza significativa adicional de la satisfacción con el Aprendizaje Basado en Proyectos, después de controlar variables como la edad, el género, las dimensiones de la personalidad y la inteligencia emocional. Este resultado puede indicar que la pasión armoniosa, la cual conlleva una integración equilibrada de las actividades importantes para el estudiantado, llega a ser un factor relevante para la obtención de altos niveles de satisfacción con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que requieren de un compromiso sostenido a lo largo del tiempo.

Entre las limitaciones del estudio debemos destacar que, debido a que no están representadas todas las titulaciones ni ramas de conocimiento en la muestra, los resultados obtenidos pueden no ser generalizables a toda la comunidad del estudiantado universitario. Futuros estudios podrían adoptar un enfoque más exhaustivo en cuanto al muestreo de diferentes grados y áreas de conocimiento. Igualmente sería relevante aumentar la población del estudio para incluir estudiantes de diferentes universidades, con el fin de analizar las posibles diferencias que pueden atribuirse al contexto educativo y a la cultura institucional particular de cada universidad.

A pesar de estas limitaciones, este trabajo amplía significativamente nuestro conocimiento sobre el rol que desempeñan la personalidad, las habilidades socioemocionales y la pasión armoniosa en el aumento de la satisfacción del alumnado con el Aprendizaje Basado en Proyectos. Estos hallazgos obtenidos también podrían ser de gran utilidad para teóricos/as, profesores/as y educadores/as interesados/as en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza. En particular, sugieren la relevancia de invertir en programas de entrenamiento que desarrollen habilidades socioemocionales y fomenten la pasión armoniosa entre el alumnado con el objetivo de mejorar su nivel de satisfacción con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos.

6. CONCLUSIONES

Este estudio destaca la relevancia de algunas dimensiones de la personalidad, de las competencias socioemocionales y, especialmente, de la pasión armoniosa por el aprendizaje a la hora de explicar la satisfacción con el Aprendizaje Basado en Proyectos entre el estudiantado universitario. Los resultados obtenidos implican la necesidad de fomentar un entorno educativo que estimule una mentalidad abierta a nuevas experiencias y que también potencie el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado, así como su pasión armoniosa por el aprendizaje, ya que puede contribuir de manera significativa a incrementar la satisfacción con el Aprendizaje Basado en Proyectos y, por ende, al éxito de estas metodologías innovadoras.

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

- Arias-Gundín, O., Fildago, R. y Nicaso García, J. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011/90631>
- Behrens, M.A. (2005). O paradigma emergente e a prática pedagógica. *Voices*.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L. y Vallerand, R. J. (2010). When passion leads to excellence: the case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138. <https://doi.org/10.1177/0305735609352441>
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C. y Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100, 977-987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Ceniceros, S., Vázquez Soto, M. A. y Fernández Escárzaga, J. (2017). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8). Recuperado a partir de <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/147>

- Chen, C., y Yang, Y. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Clark, A. M. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Education*, 8, 150–172
- Clayton L. H. (2006). Concept mapping: an effective, active teaching-learning method. *Nursing education perspectives*, 27(4), 197–203.
- Crespí, P., García-Ramos, J. M. y Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276.
<https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Extremera, N., Rey, L. y Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema* 31, 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Freeman, S., Eddy, S. L., Mcdonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning Increases Students' Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 8410-8415.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. y Swann Jr., W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 91.
<https://doi.org/10.5539/jel.v4n4p91>
- Lin, W. S., Hsu, Y. y Liang, C. (2014). The mediator effects of conceiving imagination on academic performance of design students. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(1), 73-89.
<https://doi.org/10.1007/s10798-013-9244-x>
- Lozano, A., López, R., Pereira, F. J. y Blanco Fontao, C. (2022). Impact of Cooperative Learning and Project-Based Learning through Emotional Intelligence: A Comparison of Methodologies for Implementing SDGs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16977. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416977>

- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.727703>
- Martínez-Clares, P. y González-Morga, N. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. *Cultura y Educación*, 30(2), 233-275. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1457610>
- 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>
- Mitre, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., de Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C.deA., Pinto-Porto, C., Moreira, T., y Hoffmann, L. M. (2008). Active teaching-learning methodologies in health education. *Ciencia & Saude Coletiva*, 13 (2), 2133-2144. <https://doi.org/10.1590/s1413-81232008000900018>
- Peeters, M. A. G., Van Tuijl, H. F. J. M., Rutte, C. G. y Reymen, I. M. M. J. (2006). Personality and Team Performance: A Meta-Analysis. *European Journal of Personality*, 20(5), 377-396. <https://doi.org/10.1002/per.588>
- Randazzo, M., Priefer, R. y Khamis-Dakwar, R. (2021). Project-Based learning and traditional online teaching of research methods during COVID-19: An investigation of research self-efficacy and student satisfaction. *Frontiers in Education*, 6, 662850. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.662850>
- Renau, V., Oberst, U., Gosling, S. D., Rusiñol, J. y Chamarro Lusa, A. (2013). Translation and validation of the ten-item-personality inventory into Spanish and Catalan. *Aloma*, 31(2), 85-97.
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., Arias Gundín, O. y Álvarez Fernández, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Ruiz-Jiménez, M. C., Martínez-Jiménez, R. y Licerán-Gutiérrez, A. (2024). Students' perceptions of their learning outcomes in a flipped classroom environment. *Educational Technology Research and Development*, 72, 1205-1223. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10289-y>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Servant-Miklos, V. F. C. (2019). Fifty years on: A retrospective on the world's first problem-based learning programme at McMaster University Medical School. *Health Professions Education*, 5(1), 3-12.
<https://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.04.002>
- Uziak, J. (2016). A project-based learning approach in an engineering curriculum. *Global Journal of Engineering Education*, 18(2), 119–123.
- 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.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1>
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: Theory, research, and implications for the field of education. En W. C. Liu, J. C. K. Wang y R. M. Ryan (Eds), *Building autonomous learners*. Springer eBooks.
<https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- 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., Paquet, Y., Philippe, F. L. y Charest, J. (2010). On the Role of Passion for Work in Burnout: A Process Model. *Journal of Personality*, 78, 289-312. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00616.x30>.
- Wang, H., Liu, Y., Wang, Z. y Wang, T. (2023). The influences of the Big Five personality traits on academic achievements: Chain mediating effect based on major identity and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1065554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065554>
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203-218.
<https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). Wong and law emotional intelligence scale. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zhang, L. y Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>
- Zhang, W., Yang, A. C. H., Huang, L. Leung, D. Y. H. y Lau, N. (2022). Correlation between the composition of personalities and project success in project-based learning among design students. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 2873-2895.
<https://doi.org/10.1007/s10798-021-09716-z>
- Zins J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.