



MEMORIA DE LAS ACCIONES DESARROLLADAS
PROYECTOS DE MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y CALIDAD
IX CONVOCATORIA (2007-2008)



❖ **DATOS IDENTIFICATIVOS:**

Título del Proyecto

Diseño de un Modelo de Enseñanza Basada en Proyectos para el EEES - N° 07NA5008

Resumen del desarrollo del Proyecto

El trabajo en este proyecto ha posibilitado elaboración del *modelo de enseñanza-aprendizaje ABP/EBP* para la enseñanza superior. Este modelo se caracteriza por posibilitar un desarrollo de competencias profesionales sofisticadas necesarias en el/la futuro/a titulado/a. Mediante una Enseñanza Basada en Proyectos Pre-profesionales (EBP) genera la oportunidad experiencial para que las y los estudiantes construyan un Aprendizaje Basado en Problemas reales de su ámbito profesional. Si bien se han diseñado y experimentado algunos módulos en el seno de algunas asignaturas de las titulaciones de Psicopedagogía y Magisterio (Ed. Infantil y Ed. Lengua Extranjera), dicho modelo tiene la vocación de inspirar practicas innovadoras de calidad en el rango más amplio de la docencia universitaria del EEES.

	Nombre y apellidos	Código del Grupo Docente
Coordinadora:	Rosario Ortega Ruiz	62
Coordinador:	Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo	62
Otros participantes:	Elena Gómez Parra	62
	Ana Molina Rubio	62
	Jesús Mañas Montero	62
	José Navarro Alcántara	62
	Regina Gallego Viés	62
	José Luis Fernández Rabanillo	62
	Eva Romera Félix	62
	Juan Calmaestra Villén	62
	Esther Vega Gea	62
	Cristina García Fernández	62
	Irene Feria Caballero	62
	Carmen Viejo Almanzor	62

Asignaturas afectadas		
Nombre de la asignatura	Área de Conocimiento	Titulación/es
PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	PSICOPEDAGOGÍA
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SOCIAL EN MINORÍAS MARGINADAS	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	PSICOPEDAGOGÍA
PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	PSICOPEDAGOGÍA
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	PSICOPEDAGOGÍA
BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	MAGISTERIO ED. INFANTIL
INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN EN EL AULA	TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	MAGISTERIO ED. INFANTIL
COMPETENCIAS COGNITIVAS Y HABILIDADES SOCIALES	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN	MAGISTERIO ED. INFANTIL
PRACTICUM	DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	MAGISTERIO ED. INFANTIL
FONÉTICA (INGLÉS)	FILOLOGÍA INGLESA	MAGISTERIO ED. LENGUA EXTRANJERA
ESTRUCTURA Y PRODUCCIÓN LINGÜÍSTICA (INGLÉS)	FILOLOGÍA INGLESA	MAGISTERIO ED. LENGUA EXTRANJERA
USOS Y VARIEDADES DE LA LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)	FILOLOGÍA INGLESA	MAGISTERIO ED. LENGUA EXTRANJERA

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 diez páginas, incluidas tablas y figuras, en el formato indicado (tipo y tamaño de fuente: 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.)

Tanto en la declaración de Bolonia (1999) como en los informes sucesivos de Praga (2001) y Berlín (2003) se remarca la necesidad de que el Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora, *EEES*) capacite a las y los futuros profesionales para *aprender a aprender* y que, a su vez, esta capacidad de aprendizaje sea desarrollada a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*). Aprender a aprender (Ortega, 2005) supone para nuestro grupo docente una incorporación crítica y creativa del conocimiento en el estudiante, que requiere por su parte un proceso de apropiación del mismo, así como del control sobre la construcción del propio saber. Este conocimiento no sólo será declarativo, sino también instrumental y actitudinal, pues la finalidad de dicho proceso de aprendizaje es el descubrimiento de las estrategias necesarias para la transformación de la realidad.

Enseñar el *aprender a aprender* también supone actividades y cambios en el plano docente universitario. Las y los docentes (Ortega, 2005) deben diseñar y desarrollar actividades atractivas, diversas y válidas para alcanzar los objetivos disciplinares para los títulos académicos: las competencias y dominio de las nuevas titulaciones. Esto requiere que el profesorado no sólo sea un buen conocedor de las materias que imparte, sino que también tenga un dominio personal y creativo sobre el conocimiento que se trabaja.

Intentar avanzar en esta senda exige la búsqueda de modelos de enseñanza-aprendizaje que otorguen al aprendiz un papel protagonista en su proceso de formación. Entre este tipo de

modelos se encuentra el Aprendizaje Basado en Problemas (en lo sucesivo, ABP), llamado en inglés *Problems Learning Based*, bastante utilizado en medicina, economía, ciencias sociales, etc. (Barrows, 1996; Barrel, 1999; Morales y Landa, 2004). También podemos encontrar el modelo de Enseñanza Basada en Proyectos (a partir de ahora, EBP) una amplia trayectoria en sistemas educativos para la infancia y para la Enseñanza Superior; incluso otras Universidades ya lo están utilizando en la formación de psicopedagogos/as (p. ej.: Ortega, 2006; Pozuelo, 2007) y maestros/as (p. ej.: Mérida, 2005).

Recogiendo la trayectoria de algunas experiencias hasta el momento aisladas de ABP desarrolladas por algunos miembros del grupo docente 62 (profesores/as: R. Ortega, A. J. Rodríguez, A. Molina y J. Navarro, entre otros/as) y de la implantación experimental en ECTS de la titulación de Psicopedagogía de la UCO en la que se apuesta por el desarrollo de un modelo de EBP (Ortega, 2007), en el marco del presente proyecto comenzamos a trabajar para diseñar las directrices de un modelo de docencia en el que se produjera un Aprendizaje Basado en Problemas mediante una Enseñanza Basada en Proyectos Pre-profesionales (modelo ABP/EBP). Por supuesto el desarrollo de este modelo ha seguido todas las indicaciones y normativas europeas y a las sugerencias de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005) para el EEES.

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

La experiencia desarrollada durante el curso académico 07/08 nos ha permitido alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer las posibilidades del modelo ABP/EBP para producir un mejor desarrollo competencial en los futuros titulados. El trabajo por proyectos pre-profesionales ha posibilitado a los y las estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía cubrir los tres grandes dominios de formación que deben incluirse en todos los títulos (Dublín, 2003): el científico-académico, el profesionalizador y el práctico. Un proyecto se focaliza en un problema, visualizado éste como un núcleo básico de actividad profesional de un titulado/a en ejercicio; y cualquier proyecto debe ser abordado de forma académico-científica, profesional y práctica. Por ello la realización de proyectos ha contribuido al logro de competencias propias de la profesión.
- Sentar las bases de un modelo de ABP/EBP coherente con los presupuestos del EEES y del modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la CIDUA (2005), así como diseñar algunos módulos bajo esta metodología y realizar una pequeña implementación experimental de los mismos en algunas asignaturas (de Magisterio y Psicopedagogía).
- Consolidar, entorno al trabajo sobre el modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje ABP/EBP, una red de profesorado interdepartamental e interuniversitaria comprometida con la mejora de la calidad de la docencia. El grupo 62 se ha consolidado como un equipo (seminario permanente) de autoformación e innovación docente. Ha lo largo de este curso ha crecido incorporando más profesorado interesado en esta materia.

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

La actividad realizada en el presente proyecto ha sido desarrollada por el grupo de profesorado implicado directa e inicialmente en dicho proyecto, si bien dicho equipo ha contado con el apoyo del más amplio grupo de referencia: el grupo docente 62. Constituimos dicho grupo entorno a un seminario de autoformación permanente sobre la propia práctica docente, con un marcado carácter interdisciplinar, interdepartamental (Dptos. de Psicología, Educación, Artística y corporal, Idiomas, etc.) e interuniversitario (Universidades españolas de Córdoba, Sevilla, y Jaén; Universidades inglesas de Kingston y de Greenwich). De esta forma el pequeño equipo docente implicado en el proyecto contó con el apoyo del grupo docente 62 a lo largo del curso 07/08 como marco de discusión y como foro de construcción de nuevas ideas para el desarrollo del modelo de enseñanza-aprendizaje mediante ABP/EBP.

En este marco, el equipo docente del proyecto comenzó en los meses de septiembre y octubre por realizar una profunda revisión y estudio de las bases psicoeducativas que sustentaban el ABP y la EBP. Así confirmamos nuestra hipótesis de partida: las claves metodológicas del ABP y de la EBP eran altamente concordantes con los presupuestos metodológicos requeridos para el EEES, especialmente en lo referido al objetivo del pleno desarrollo competencial de los titulados. Es necesario comentar que esta fase de revisión y estudio no concluyó al finalizar octubre, y siguió realizándose hasta terminar el proyecto como medida de calidad.

El mes de noviembre fue dedicado por entero al diseño de propuestas de EBP para producir un ABP para algunas asignaturas de las titulaciones de Psicopedagogía y Magisterio:

- Psicología de la Instrucción (Psicopedagogía).
- Intervención Psicopedagógica y Social en Minorías Marginadas (Psicopedagogía).
- Competencias Cognitivas y Habilidades Sociales (Magisterio, Ed Infantil).
- Investigación y Técnicas de Observación en el Aula (Magisterio, Ed. Infantil).
- Usos y Variedades de la Lengua Extranjera. Inglés (Magisterio, Ed. Lengua Extranjera).

Dichas propuestas fueron expuestas, discutidas y enriquecidas en el marco del seminario de autoformación permanente del grupo docente 62.

Entre Diciembre y Mayo realizamos algunas experiencias de implementación de algunos módulos de ABP/EBP en las asignaturas de: Psicología de la Instrucción, e Intervención Psicopedagógica y Social en Minorías Marginadas (Psicopedagogía); y en Competencias Cognitivas y Habilidades Sociales (Magisterio, Ed Infantil).

En base a la evaluación continua que estábamos desarrollando durante la implementación experimental de algunos módulos de ABP/EBP (de Diciembre a Mayo), y a la evaluación final (de Junio a Septiembre), comenzamos a elaborar informes sobre la utilización de esta metodología. Hemos comenzado a diseminar los resultados en distintos congresos y jornadas sobre calidad de la docencia y EEES, y nos han publicado varios artículos y comunicaciones sobre dicha experiencia (Incluidos en Anexo).

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

Para producir un pleno desarrollo competencial de las y los titulados superiores proponemos un ABP mediante una Enseñanza Basada en Proyectos Pre-profesionales. Un problema bien definido y justificado debe conllevar a la realización de un proyecto de trabajo. El estudiante, en su intento de dar respuesta a dicho problema, desarrolla un aprendizaje significativo y auto-dirigido. En el caso de los estudios de Psicopedagogía y de Magisterio debe tratarse de un problema escolar, social y profesional científicamente relevante, que requiera un estudio razonable que permita avanzar al estudiante desde lo que ya sabe a lo que puede llegar a saber. Para ello debe de ser, además de relevante, un problema profesional (común, nuevo o posible) que merezca la pena ser abordado mediante un proyecto. El proyecto, una vez justificado, debe incluir posibles vías de abordaje originales e innovadoras para reducir los interrogantes que el problema plantea.

El ABP parte de la premisa de que se aprende a partir de problemas es significativo y motivante para el alumnado. En la enseñanza tradicional primero se exponen los contenidos y a partir de ellos se busca su aplicación en la resolución de problemas. En el modelo que hemos desarrollado de ABP/EBP, primero se plantea el problema y después se despliegan las acciones formativas asociadas al mismo. Este enfoque sitúa al estudiante como responsable y gestor de su propio aprendizaje, quien, inducido a la resolución de un problema, sigue los siguientes pasos:

- a) Reconoce sus necesidades formativas para abordar el caso.
- b) Se marca sus propios objetivos de aprendizaje.
- c) Decide los contenidos a estudiar para resolver el problema.
- d) Busca la información y la estructura.
- e) Elabora una solución fundamentada.

El protagonismo asumido por el aprendiz se propaga consecuentemente a la propia evaluación, que es definida como un proceso auto-crítico de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales adquiridas.

El ABP exige una respuesta educativa que garantice su óptimo desarrollo. Precisamente, el ABP presenta un correlato docente al que hemos denominado Enseñanza Basada en Proyecto Pre-Profesionales (EBP). Pero ello no significa que lo primero y lo segundo no deba ser conceptualizado como un todo coherente y complementario. La calidad del proceso de aprendizaje depende de la eficacia en la planificación y el diseño docente de la actividad a desarrollar por el aprendiz, protagonista de su propio aprendizaje. La EBP surge así como una metodología docente que define una forma particular de aprender; se trata básicamente de presentar al aprendiz problemas no resueltos que requieren su participación, donde el profesor/a orienta y soporta el proceso autónomo que realiza el aprendiz tratando de resolver el caso planteado. Así pues, aparece un sistema de trabajo por proyectos, para articularlo al ABP.

La notoria necesidad de que los egresados y egresadas en Psicopedagogía y Magisterio adquieran dominios competenciales para interpretar, comprender, diagnosticar y dar respuesta a los problemas derivados de su práctica profesional, ha sido el eje que ha guiado el diseño de nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje ABP/EBP, acorde con el modelo marco de docencia planteado por la CIDUA (2005) para el EEES. Es necesario matizar que el modelo ABP/EBP que hemos diseñado no es un modelo exclusivo para titulaciones psicoeducativas. Sus planteamientos básicos, que a continuación expondremos, pretenden ser una base metodológica versátil para toda la docencia universitaria.

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)

a) Resultados: De acuerdo con la finalidad del proyecto, hemos elaborado un modelo de enseñanza-aprendizaje mediante ABP/EBP que a continuación pasamos a describir. Bajo este modelo se han desarrollado algunas experiencias en las asignaturas anteriormente mencionadas (ver *Descripción de la Experiencia*):

Modelo de enseñanza-aprendizaje mediante ABP/EBP: **Fases inicial, de desarrollo y final.**

Fase inicial: Toma de decisiones del equipo docente

El primer paso es el diseño de un plan de trabajo conjunto (con el alumnado) donde se definan los objetivos generales del proceso formativo, la propuesta de actividades, la estructura social de participación en las sesiones y la organización temporal.

Los alumnos y alumnas deben elaborar un proyecto donde se localice, defina y resuelva un problema profesional preciso. Las y los estudiantes deben hacer mención en su informe de proyecto de los aspectos científico-académicos, prácticos y profesionales de la disciplina o disciplinas necesarias para su abordaje. En el caso de que sea necesario un desarrollo interdisciplinar, las asignaturas implicadas deben trabajar de forma conjunta para proporcionar los conocimientos y competencias necesarias para que cada estudiante logre formarse y dar respuesta a los retos del problema.

Por ejemplo, en el caso de nuestra experiencia desarrollada de manera coordinada en Psicopedagogía, entre las asignaturas de Psicología de la Instrucción y de Intervención Psicopedagógica y Social en Minorías Marginadas, el alumnado tenía que desarrollar un proyecto que estuviese relacionado con una de estas dos líneas: a) Aprendizaje a lo largo de la vida: asesoramiento y consejo en periodos críticos; b) Prevención de la violencia hacia las minorías marginadas. Para realizar diseños de asesoramiento e intervención referidos a estas dos líneas de trabajo, en el primero de los casos, se debía hacer referencia a los grandes parámetros psicológicos del aprendizaje (procesos cognitivos, emocionales y afectivos que lo afectan), variables que intervienen en los aprendizajes espontáneos y en el aprendizaje

inducido en cualquier contexto social en el que se desenvuelva la vida de las personas. En la segunda línea se pretendió que cada estudiante lograra plantear y diseñar procedimientos y estrategias para el afrontamiento de problemas hipotéticos de violencia acontecidos en el interior de estructuras sociales fuertemente afectadas por la discriminación social por razones culturales, económicas, etc.

Se trabaja por *Grupos de Trabajo* (entre 2 y 5 personas). El resultado final será una memoria o informe del proceso (entre 25-40 páginas) donde se plantee un escenario profesional posible en el que puede encontrarse con distintos tipos de problemas o demandas, asumiendo que es su responsabilidad dar cauce a un *procedimiento de intervención* que esté seriamente sustentado en el conocimiento científico del que se dispone. También son objetivos principales: enunciar problemas relevantes y focalizar el principal; prever todas o la mayoría de las variables que pueden intervenir en el problema principal; movilizar estrategias indagatorias y de diseño de la intervención que justifiquen el procedimiento de afrontamiento profesional del problema; y tener en cuenta el contexto y las condiciones concretas en las que se ubica el proyecto.

Fase de desarrollo: competencias y actividades formativas

La marcha del proceso formativo será guiada y supervisada en las sesiones de Prácticas por cada uno de los profesores/as involucrados en el proyecto. El diseño, el contenido y la estructura organizacional de las clases prácticas serán elaboradas de forma paralela a las necesidades e intereses formativos de los y las estudiantes. Debe ser un proceso de adaptación mutuo entre el modelo de enseñanza y las necesidades del alumnado.

Las sesiones se agruparán en dos grandes bloques. El primer grupo de sesiones estará destinado a la introducción y a la familiarización con el nuevo proceso formativo, teniendo en cuenta todas sus implicaciones: trabajo conjunto con varios profesores/as, formación profesional, proyecto en experimentación y estructuras grupales. En este primer bloque se dedicarán las sesiones de prácticas a los siguientes ámbitos: a) promover escenarios de trabajo en los que se puedan compartir intereses y necesidades formativas en función de las cuales puedan establecer las agrupaciones; b) presentar el modelo de experimentación por proyectos pre-profesionales; y c) ayudar en la elección tanto de la vertiente en la que van a centrar su trabajo, como el problema concreto que van a abordar.

El segundo grupo de sesiones se dedicará a la elaboración propiamente dicha del proyecto pre-profesional. En las prácticas de cada asignatura se trabajarán aspectos que ayuden a los y las estudiantes a elaborar cada una de las partes de las que debe constar su informe. Para ello se les proporcionará un índice base que guiará su proyecto:

- 1) Introducción y justificación
- 2) Fundamentación teórica
- 3) Contextualización
- 4) Diseño del programa (destinatarios, finalidad, objetivos específicos, metodología y recursos)
- 5) Estrategias de intervención
- 6) Estrategias de evaluación y control del proceso
- 7) Conclusiones
- 8) Referencias bibliográficas

Se desarrollarán diversos tipos de actividades que orienten y faciliten su proceso de documentación, tales como entrevistas con expertos/as, aprendizaje en el manejo de las bases de datos, búsqueda guiada de autores relevantes sobre el tema de estudio, análisis de textos, visitas a organizaciones, conferencias y cursos de interés, etc. Cada uno de los grupos será tutelado por un mínimo de dos profesores/as, quienes orientarán durante las clases su proyecto desde el punto de vista de sus asignaturas y/o disciplinas. También atenderán a las y los estudiantes en el horario de tutorías, tanto de forma individual como grupal.

Fase final: Evaluación

El modelo de Enseñanza Basada en Proyectos culmina con un proceso evaluador que sin eludir el importante proceso autoevaluativo (el alumnado responsable de un proyecto debe, como se ha dicho, revisar periódicamente su trabajo con los profesores/as tutoras durante el proceso de diseño del mismo) incorpora la *evaluación docente compartida*. Se trata de promover un sistema de acuerdos sobre los criterios que están en la base de las competencias que se han intentado desarrollar. Así, será necesario que en la evaluación se tomen en consideración los logros que el proyecto escrito evidencia. Ello significaría que el producto que se va a evaluar debe poner en evidencia que se han logrado competencias concretas de los tres grandes niveles: a) académico-científico; b) profesionalizadoras-procedimentales y c) transversales (actitudinales, de trabajo en grupo, etc.). Este sistema de evaluación permite que los/as docentes articulen también sus sistemas de valoración y medida relativos a los logros que se han buscado. La valoración por parte de los y las docentes en función de unos criterios preestablecidos y adaptados a la naturaleza del proceso de formación desarrollado y del proyecto final elaborado resultará un nuevo elemento de control sobre la calidad del proceso y sobre todo un elemento de objetivación de los resultados. Será una evaluación conjunta que, de forma cuantitativa, cualitativa y pormenorizada, muestre coherencia entre la actuación del profesorado, el proceso y el producto. Para asegurar la objetividad y la unanimidad entre los y las profesoras se elaborará un protocolo de evaluación donde queden recogidos los aspectos concretos que van a evaluarse y la escala numérica entre la que oscilará su puntuación, haciendo mención a aspectos tales como la búsqueda de información relevante para el tema, la presentación del trabajo, la aportación de ideas originales, la utilización de diversos recursos, etc.

b) Disponibilidad de uso: Este modelo de enseñanza-aprendizaje mediante ABP/EBP ha sido difundido de un modo directo como materia de innovación docente en el seminario de formación continua permanente del Grupo Docente 62. De esta forma dicho modelo se ha puesto a disposición directa de un importante número de profesores y profesoras de varios departamentos de distintas universidades: Universidad de Córdoba, Universidad de Sevilla, Universidad de Jaén y University of Greenwich.

También se ha difundido mediante ponencias y comunicaciones en congresos nacionales y jornadas de discusión y construcción del EEES tales como:

- *I Congreso Nacional sobre Titulaciones en Educación en el Marco del EEES*, celebrado del 14 al 15 de febrero de 2008 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- *III Jornadas de trabajo sobre Experiencias Piloto de implantación del Crédito Europeo en la Universidad de Córdoba*, celebradas del 8 al 9 de julio de 2008 en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba.

Nuestro modelo se está diseminando también mediante publicaciones, entre las que podemos citar:

ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J. y CALMAESTRA, J. (2008). *Adaptación de la Titulación de Psicopedagogía, en la Universidad de Córdoba, al EEES y al modelo andaluz de enseñanza universitaria*. En Hijazo, M. (coord.) *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J.; ROMERA, E. M. y GARCÍA, C. (2008). *Percepción estudiantil de su actividad de aprendizaje bajo un modelo de enseñanza basada en proyectos*. Publicación aceptada en Actas de III Jornadas de trabajo sobre Experiencias Piloto de implantación del Crédito Europeo en la UCO.

ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J.; ROMERA, E. M. y VEGA, E. (2008). *Aprendizaje basado en problemas mediante enseñanza basada en proyectos pre-profesionales: el modelo*. Publicación aceptada en Actas de III Jornadas de trabajo sobre Experiencias Piloto de implantación del Crédito Europeo en la UCO.

RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2007). *Del modelo LRU al modelo ECTS: una experiencia de transformación constructivista*. En L. Salas y E. Herruzo (coords.),

Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en la Universidad de Córdoba. Córdoba, Escuela Politécnica Superior de la UCO.
RODRÍGUEZ, A. J.; ORTEGA, R. y VEGA, E. (2008). *Metodología docente constructivista para el Espacio Europeo de Educación Superior*. En Hijazo, M. (coord.) Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Málaga: Ediciones Aljibe.

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

La experiencia de gestación de un modelo de enseñanza-aprendizaje mediante ABP/EBP, junto con el ensayo experimental de varios módulos en algunas asignaturas ha servido de un modo directo, tanto al alumnado como al profesorado implicado. Los indicadores que nos ha brindado el proceso de evaluación nos conducen a afirmar que el empleo de este modelo es altamente coherente con los principios que fundamentan el EEES (muy en especial respecto al modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto por la CIDUA en 2005). Bajo nuestra metodología de proyectos pre-profesionales el alumnado se ha adueñado de las riendas de su proceso de aprendizaje, lo ha construido de forma auto-dirigida y bajo una motivación intrínseca obteniendo un producto significativo sobre problemas relevantes de su profesión, lo que redundaba positivamente en su desarrollo de competencias científico-profesionales sofisticadas. Mediante dicho modelo el profesorado ha superado, no sin cierta dificultad inicial, la visión fragmentaria disciplinar clásica, ha desarrollado competencias de coordinación docente, y a dotado a sus procesos de enseñanza de un verdadero sentido al ser capaz de implicar a los estudiantes en el reto de dar respuesta a retos profesionales reales utilizando conocimiento científico-técnico.

Este modelo de enseñanza-aprendizaje mediante ABP/EBP, aunque ha sido parcialmente experimentado en la titulación de Psicopedagogía, desde su gestación ha sido concebido como un intento de innovación metodológica docente para toda la enseñanza superior. El diseño final del modelo ABP/EBP pensamos que es apropiado y extensible a toda la docencia universitaria, quizá más en el momento actual que tiempos pasados, pues el EEES requiere modelos de enseñanza-aprendizaje que permitan un pleno desarrollo competencial de sus futuros titulados. Lógicamente dicho modelo requiere ciertos reajustes y adaptaciones en función de los contenidos y competencias profesionales específicas de cada titulación.

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

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

La evaluación de la experiencia de diseño del modelo y de implementación experimental de algunos módulos de ABP/EBP fue responsabilidad del profesorado directamente implicado en dicho proyecto y contó con el apoyo del profesorado constituido como seminario permanente de formación, el grupo docente 62 (bastante más extenso y numeroso). Dicha evaluación tuvo tres momentos: evaluación inicial o diagnóstica; evaluación del proceso; y evaluación final de los resultados. También contempló de forma integral y diferida, las acciones desarrolladas y productos elaborados tanto por alumnado como por profesorado implicado en el proyecto. Mediante reuniones, entrevistas, tutorías y estudio de encuestas para el alumnado (registros cualitativos y cuantitativos) se recabó información para el desarrollo de la autoevaluación.

Concretamente podemos citar a modo de ejemplo, sin extendernos mucho por la naturaleza restrictiva de este documento, el estudio del ajuste de horas y tipos de actividad que el alumnado desarrollaba bajo nuestro modelo ABP/EBP en el que se demuestra que el trabajo desplegado bajo dicho modelo se ajusta muy bien con la organización de tiempos y formatos de actividad el sistema ECTS y el EEES requiere en opinión del alumnado (asignatura de Psicología de la Instrucción de Psicopedagogía: Ortega et al., 2008).

En relación a los objetivos propuestos inicialmente en la solicitud del proyecto podemos concluir que el nivel de logro ha sido bastante alto (ver *objetivos, resultados y utilidad*). La finalidad del mismo, el diseño del modelo ABP/EBP junto con el desarrollo de alguna experimentación del mismo, se ha cubierto gracias a la alta participación e implicación del profesorado y becarios partícipes en el proyecto.

9. Bibliografía

- ANGULO, J. y otros/as (2005). *Guía para la adaptación del Título de Psicopedagogía de las Universidades Andaluzas al modelo ECTS*. Universidad de Córdoba.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas, p. 55-107.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, y HANESIAN, (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas (décima edición).
- BARREL, J. (1999). *Aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- BARROWS, H. S. (1996). *Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview*. En Wilkerson L. y Gijsselaers W. H. (eds.) *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 3-12.
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CIDUA (2005). *Informe sobre Innovación Docente de las Universidades Andaluzas*. Consejería de Innovación, Ciencia e Industria. Secretaría General de Universidades. Junta de Andalucía.
- M.E.C.D. (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*.
- M.E.C.D. (2005a). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*.
- M.E.C.D. (2005b). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*.
- MORALES, P. y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoría 13*, 145-157.
- ORTEGA, R. (2002). *Proyecto docente de Psicología de la Instrucción*. Sevilla, Kronos.
- ORTEGA, R. (2005a). Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la Enseñanza Universitaria. *Investigación en la Escuela, 57*, 5-13.
- ORTEGA, R. (2005b). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de las comunidades*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, R. (2006). *Informe del proceso de experimentación del modelo European Credit Transfer System: ECTS en la formación del título de Psicopedagogía*. Universidad de Córdoba, Doc. Interno.
- ORTEGA, R. y COLABORADORES (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, Visor: aprendizaje.
- ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J. y CALMAESTRA, J. (2008). *Adaptación de la Titulación de Psicopedagogía, en la Universidad de Córdoba, al EEES y al modelo andaluz de enseñanza universitaria*. En Hijazo, M. (coord.) *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J.; CÓRDOBA, F. y CALMAESTRA, J. (2006). *La adaptación al ECTS de títulos y materias académicas. Un estudio sobre la Psicología de la Instrucción en el Título de Psicopedagogía*. Comunicación presentada en las V Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía, diciembre, Granada.
- RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2006a). *Evolución de la Psicología de la Instrucción del título de Psicopedagogía en el EEES*. En I Conversaciones Pedagógicas. La educación del siglo XXI. Córdoba, Departamento de Educación de la UCO y Fundación Santamaría.

- RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2006b). *La Psicología de la Instrucción en la formación psicopedagógica: un estudio piloto sobre su adaptación a ECTS*. En I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del Psicopedagogo. Granada, Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2007). *Del modelo LRU al modelo ECTS: una experiencia de transformación constructivista*. En L. Salas y E. Herruzo (coords.), Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en la Universidad de Córdoba. Córdoba, Escuela Politécnica Superior de la UCO.
- RODRÍGUEZ, A. J.; ORTEGA, R. y VEGA, E. (2008). *Metodología docente constructivista para el Espacio Europeo de Educación Superior*. En Hijazo, M. (coord.) Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SHUELL, (1993). Toward an Integrated Theory of Teaching and Learning. *Educational Psychologist*, 28(4), 291-311.
- STERNBERG, R. J. y SPEAR-SWERLING, L. (1996). *Teaching for thinking*. Washington DC, American Psychological Association.

Lugar y fecha de la redacción de esta memoria: Córdoba, 20 de septiembre de 2008

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz
Coordinadora del proyecto

Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo
Coordinador del proyecto



PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE SU ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE BAJO UN MODELO DE ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS

ORTEGA RUIZ, Rosario⁽¹⁾; RODRÍGUEZ HIDALGO, Antonio Jesús⁽²⁾; ROMERA FÉLIX, Eva María⁽³⁾; GARCÍA FERNÁNDEZ, Cristina⁽⁴⁾

(1)Universidad de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, e-mail: ed1orrur@uco.es

(2)Universidad de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, e-mail: m92rohia@uco.es

(3)Universidad de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología

(4)Universidad de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología

RESUMEN

La docencia superior para la entrada en el Espacio Europeo requiere una transformación innovadora de la actividad formativa y de nuevas metodologías en asignaturas de la titulación de Psicopedagogía. Conscientes de la necesidad de desarrollar una metodología que atienda equilibradamente tanto a la actividad docente (enseñanza) como a la actividad estudiantil (aprendizaje), partiendo de presupuestos psicoeducativos constructivistas hemos diseñado e implementado algunas estrategias de Enseñanza Basada en Proyectos para producir un Aprendizaje Basado en Problemas durante este curso en la asignatura *Psicología de la Instrucción (07/08)*. Aquí se presentan algunas de las estrategias fundamentales del diseño y los resultados de un estudio sobre la percepción de la actividad de aprendizaje que han desarrollado los estudiantes (N=144) en dicha materia. Este trabajo se enmarca en un proyecto de mejora de la calidad docente de la Universidad de Córdoba, subvencionado por su Vicerrectorado de Planificación y Calidad (*Diseño de un modelo de Enseñanza Basada en Proyectos - Cód. D07NA5008*).

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Problemas, Enseñanza Basada en Proyectos, Psicología de la Instrucción, Atribuciones de actividad del alumnado, Psicopedagogía, *EEES*.

1. Introducción

En el último decenio el *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante)* ha pasado de ser una idea sobre la que discutir en foros, a ser un proyecto común muy encauzado que ya comienza a dar sus frutos. Para comenzar a desarrollar e implantar este proyecto común europeo en nuestro país, se han aprobado varias leyes, siendo las más significativas: el R. D. 1125/2003 (MECD, 2003), el R. D. 55/2005 (MEC, 2005a) y el R. D. 56/2005 (MEC, 2005b). En el primer Real Decreto se asumió el sistema de créditos europeo *ECTS* como unidad para los futuros planes de estudios. Los dos últimos Reales Decretos han venido a regular los estudios de Grado y Postgrado respectivamente. En su conjunto, los tres documentos pueden contemplarse como las bases legales para entrar en el *EEES* de acuerdo con los presupuestos de las declaraciones bianuales que comenzaron en Bolonia en el 1999.

Desde la declaración de Berlín en 2003, el año 2010 se visualiza como la fecha límite para terminar de implantar el *EEES* en todos sus planos. Quizá el gran reto encaminado hacia ese horizonte sea el de la construcción de un modelo de enseñanza-aprendizaje universitario para el desarrollo competencial que se pretende en los titulados superiores. El sistema *ECTS* ha sido diseñado al servicio de que dicho modelo funcione, pero la concreción del mismo, a falta de su definición en un marco legal que no parece probable, es una tarea que básicamente recae sobre esferas de decisión universitarias, y más en particular sobre el profesorado.

Motivados por el reto que supone la elaboración e implementación de un modelo universitario de enseñanza-aprendizaje para el *EEES*, desde hace algún tiempo venimos reflexionando sobre nuestra actividad docente, diseñando nuevas estrategias metodológicas siguiendo las directrices de la convergencia y experimentando su efectividad para avanzar hacia tal fin. Hasta ahora este trabajo de innovación se ha desarrollado fundamentalmente para la adaptación al sistema *ECTS* de la asignatura troncal *Psicología de la Instrucción*, de la titulación de Psicopedagogía (p. ej.: Ortega *et al.*, 2006; Rodríguez y Ortega, 2007, 2006a y 2006b; y Ortega, Rodríguez y Calmaestra, 2008). A tal efecto, el estudio de documentos como el *Informe sobre Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas* (CIDUA, 2005) y nuestra experiencia de colaboración en la elaboración de la *Guía para la adaptación del Título de Psicopedagogía de las Universidades Andaluzas al modelo ECTS* (Angulo y otros/as, 2005) nos hicieron ser conscientes que el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje requería de la incorporación de dimensiones de actividad didáctica como el *trabajo en colaboración con el profesorado* y el *trabajo autónomo del alumnado* que no necesariamente se contemplaron en el hoy antiguo marco de la LRU.

La metodología docente que venimos empleando en el desarrollo de la asignatura es de carácter constructivista. En la búsqueda de indicadores sobre la afinidad o no de esta metodología con los presupuestos necesarios para el *EEES* y con la finalidad de ver si los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban se adaptaban bien en términos de actividad y horas a lo proyectado en el nuevo sistema *ECTS*, realizamos durante los cursos 05/06 y 06/07 sendos estudios sobre la percepción de los estudiantes de *Psicología de la Instrucción* (p. ej.: Ortega *et al.*, 2006; Rodríguez y Ortega, 2007; Ortega, Rodríguez y Calmaestra, 2008; y Rodríguez, Ortega y Vega, 2008). Algunos de sus resultados parecían sostener nuestra tesis inicial: la metodología constructivista es bastante apropiada a los requerimientos del *EEES*. También pudimos conocer que nuestros estudiantes no percibían los conceptos de actividad (clases presenciales teóricas; clases presenciales prácticas; actividades en colaboración con el profesor; y actividades autónomas del alumnado) y horas de trabajo del nuevo sistema *ECTS* como extrañas, como nuevos elementos estructurales, y por el contrario parecían desarrollar su actividad en el nuevo marco de una forma bastante natural. Gracias a estos estudios detectamos no solo fortalezas de nuestro modelo, sino también algunos pequeños desequilibrios entre conceptos y horas de actividad (siempre desde la percepción y estimación estudiantil) que necesitaban reajustes.

Durante este último curso, 07/08 hemos dedicado especial atención a superar los desajustes detectados en términos de actividad y horas de trabajo del estudiante, a la par que hemos comenzado trabajar

introduciendo en la asignatura nuevas estrategias docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos Profesionales, mediante la Enseñanza Basada en Problemas (ABP-EBP, en lo sucesivo). Estamos trabajando en el desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias de ABP-EBP como apuesta por el pleno desarrollo competencial profesional, requerimiento esencial de las y los titulados del *EEES*. La presente comunicación parte de la descripción breve del modelo constructivista sobre el cual hemos introducido algunas estrategias de ABP-EBP, y la revisión de los principales aportes del modelo marco andaluz de enseñanza-aprendizaje con los que guarda coherencia, para presentar los resultados del estudio 2007/08 sobre la percepción de los estudiantes de *Psicología de la Instrucción* en proceso de adaptación.

2. El modelo CIDUA para el *EEES* y la docencia constructivista

La Comisión para la Innovación de la Docencia en la Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005), elaboró un informe en el que desarrolló un diagnóstico específico de la situación de las universidades respecto a la calidad en distintos aspectos, al que incorporó una propuesta de modelo marco de enseñanza-aprendizaje. Su fotografía reveló, pese a la existencia de *heterogeneidad y diversidad de situaciones y modelos* en el sistema universitario andaluz y en el español, un modelo de docencia universitaria descrito como fundamentalmente *transmisivo*. Como elementos que lo componen se destacaban: “Lección o explicación unidireccional docente; toma de apuntes por parte de los alumnos; y reproducción del conocimiento en exámenes fundamentalmente memorísticos.” (CIDUA, 2005: p. 22).

En base a este diagnóstico y a las directrices del *EEES*, la CIDUA propuso un modelo marco de enseñanza-aprendizaje. Dicho modelo, si bien contempla la transmisión de conocimientos y la adquisición de destrezas altamente especializadas, pretende ir más allá, hacia un *modelo de aprendizaje por competencias* vinculado a la formación de los profesionales. Las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades necesarias para su *intervención autónoma y eficaz en la vida personal, social y profesional* de cada universitario.

Se promueve así un modelo marco flexible y abierto, basado fundamentalmente en el aprendizaje del estudiante, que de forma sintética queda descrito en los siguientes principios didácticos:

- a) Provocar un aprendizaje relevante, estimulando y acompañando al estudiante, implicándolo activamente en su proceso de estudio y aplicación del conocimiento, y favoreciendo su autorregulación.
- b) Aplicar el conocimiento a los problemas de la vida, para hacer permanente el mismo y permitir la transferencia de lo aprendido.
- c) Trabajar de forma cooperativa entre iguales.
- d) Crear espacios presenciales y virtuales de comunicación que sean dinámicos y amigables.
- e) Potenciar el desarrollo intelectual progresivamente autónomo en base a la estimulación del pensamiento crítico y singular.
- f) Entender la evaluación como medio de regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para su mejora (Adaptado de CIDUA, 2005).

Aunque en el texto de la CIDUA (2005) no se citan explícitamente las bases psicoeducativas sobre las que se cimenta su pretendido modelo de enseñanza-aprendizaje, pensamos que no es descabellado afirmar que presupuestos teóricos como la *concepción constructivista del conocimiento y el aprendizaje como proceso social* parecen referentes bastante directos.

3. La asignatura *Psicología de la Instrucción en evolución*

En el marco de la asignatura *Psicología de la Instrucción* del Título de Psicopedagogía desde hace años venimos trabajando en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje de naturaleza constructivista, inspiradas en algunos presupuestos teóricos idénticos y en otros muy afines a los que sustentan el modelo marco andaluz para el *EEES*. La acción didáctica en *Psicología de la Instrucción* es de carácter constructivista y social: se fundamenta sobre las bases piagetianas de los procesos cognitivos del aprendizaje; a la vez que contempla el pensamiento vygotskiano de que el aprendizaje es un proceso eminentemente social y cultural. La base constructivista se enriquece con los aportes de otras teorías como la del *andamiaje* de Bruner (1997) o la del aprendizaje significativo de Ausubel (1976). Por su parte la mirada social contempla también avances de autores como Shuell (1993) que destaca que en las relaciones interpersonales que motivan el aprendizaje, las emociones suponen un importante factor.

Consecuentemente esta metodología de enseñanza-aprendizaje rompe con la concepción del aprendizaje como proceso reproductor, persistente aún en algunos modelos docentes universitarios (CIDUA, 2005). Presta especial atención al desarrollo de la actividad entre iguales como estrategia de construcción del conocimiento, fuente y refuerzo de los procesos de aprendizaje. Concebimos así que los conocimientos, más que adquirirse, se elaboran partiendo de los conocimientos y las ideas previas que cada alumno y alumna aporta a través de procesos de acción y diálogo multidireccional entre todos los implicados e implicadas en la actividad educativa. El conocimiento de partida de cada estudiante se transforma, evolucionando hacia formas más complejas y superiores a las anteriores. El planteamiento de problemas, la experimentación y la resolución de los mismos son el camino más natural para el aprendizaje, en el que el conflicto y el error suponen oportunidad y base para que éste se produzca (Ausubel, Novak y Hanesian, 1997).

Esta metodología psicoeducativa recoge elementos secuenciales de: el modelo instructivo de Sternberg y Spear-Swerling (1996) orientado a *enseñar a pensar* a las y los estudiantes sobre problemas reales; y del modelo que nuestro equipo de investigación ha desarrollado para la acción docente (Ortega y cols., 2000; Ortega, 2002 y 2005). Por ello proponemos que la actividad didáctica que se desarrolle por medio de diferentes tipos de acción y en diversos planos:

- a) *Diferentes tipos de acción*: individual, interactivo-discursivo, e interactivo-cooperativo.
- b) *Diversos planos de acción*: clases teóricas presenciales; clases prácticas presenciales; actividades en colaboración con el profesor; y actividades autónomas del alumnado.

Bajo estos presupuestos metodológicos, en el actual curso (07/08) hemos diseñado unos módulos de la asignatura siguiendo estrategias de Enseñanza Basada en Proyectos Pre-Profesionales (EBP, a partir de ahora) para producir un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, en lo sucesivo). Algunos de estos módulos se han implementado en el seno de la asignatura con una clara finalidad: generar en el alumnado un aprendizaje significativo y desarrollar competencias profesionales sofisticadas para el afrontamiento de retos profesionales reales. Pensamos que ésta supone una línea de innovación de la docencia superior que hará posible el pleno desarrollo en competencias, entendidas éstas como el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades necesarias para su *intervención autónoma y eficaz en la vida personal, social y profesional* (CIDUA, 2005) de cada universitario.

No nos detendremos aquí a desarrollar las claves de las estrategias de ABP-EBP pues se explican con más detenimiento en otra comunicación que presentamos junto a ésta. Sí nos centraremos a partir de este momento en la presentación de un estudio sobre la percepción de las y los estudiantes que acaban de cursar nuestra materia (07/08). Dicho trabajo revela algunas potencialidades, fortalezas y también algunos aspectos que requieren reajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas por medio de ABP-EBP en el camino de la adaptación de la materia al *EEES*.

4. Estudio 07/08 de la percepción estudiantil sobre la actividad formativa en evolución hacia el ECTS

La *Psicología de la Instrucción* es en la Universidad de Córdoba una asignatura troncal de 6 créditos LRU; fue convertida en la *Guía para la adaptación del Título de Psicopedagogía de las Universidades Andaluzas al modelo ECTS* (Angulo y otros/as, 2005) en una materia de 5,5 créditos ECTS, de los cuales 3.5 serían teóricos y 1.7 prácticos. Utilizando la tabla de equivalencias crédito-tiempo que la Guía establece para la materia llegaba a disponer de un tiempo de trabajo del alumnado valorado en 130 horas, distribuido, de forma genérica, en conceptos de actividades (ver tabla 1). A partir de estas orientaciones, hemos tratado de comprobar hasta qué punto, el modelo constructivista que venimos desarrollando mediante algunas estrategias de ABP-EBP, era percibido por el alumnado como más o menos equivalente al *ECTS*.

Tabla 1: Distribución de horas de trabajo centrado en la actividad del alumno/a de la *Psicología de la Instrucción*.

Psicología de la Instrucción	Actividades/Tiempos	Actividades centradas en el trabajo del alumnado que venimos desarrollando	
<p>Nº horas en sistema LRU:</p> <p style="text-align: center;">60</p> <p>Nº de horas en créditos ECTS:</p> <p style="text-align: center;">130</p>	*Clases Teóricas: 28		
	*Clases Prácticas: 14		
	*Otras actividades en colaboración con el profesor: 18	Intervenciones individuales en clase	
		Intervenciones grupales en clase	
		Seminarios de profundización	
		Tutorías especializadas individuales	
		Tutorías especializadas grupales	
		Aula Virtual	
	*Otras actividades autónomas del alumnado: 70	Estudio personal	
		Preparación individual de trabajos	
		Preparación grupal de trabajos	
		Experiencias prácticas fuera del aula	
		Realización de exámenes y evaluaciones	

El estudio que presentamos pretendía testar la hipótesis anteriormente planteada: nos cuestionábamos si el desarrollo de la metodología constructivista con la que veníamos tratábamos, se ajustaría, en opinión de los estudiantes, a las horas de actividad que el alumnado percibía realizar, para cada uno de

los conceptos de actividad proyectadas en la Guía para esta materia (130 horas, distribuidas en: clases teóricas=28; clases prácticas=14; actividades en colaboración con el profesor=18; y actividades autónomas del alumnado=70). También se ha realizado con la finalidad de comparar con estudios homólogos realizados en el seno de la asignatura durante los cursos 05/06 y 06/07 (Ortega *et al.*, 2006; Rodríguez y Ortega, 2007; Ortega, Rodríguez y Calmaestra, 2008; y Rodríguez, Ortega y Vega, 2008). Así pues nos propusimos los siguientes

4.1. Objetivos

- a) Comprobar hasta qué punto la distribución temporal de las macrocategorías de actividades propuestas en la Guía para la materia *Psicología de la Instrucción* en ECTS, era reconocida y valorada como tal por los estudiantes.
- b) Estudiar la percepción estudiantil respecto de cada una de las subcategorías de actividades, y valorar, especialmente la valoración que hacen de los conceptos “trabajo en colaboración con el profesor” y “trabajo autónomo”.
- c) Comparar los resultados con los obtenidos en estudios homólogos realizados en la asignatura durante los cursos 05/06 y 06/07 para observar si las innovaciones introducidas ha supuesto mejoras.

4.2. Metodología

La población del estudio estaba compuesta por 166 estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía, matriculados en la asignatura *Psicología de la Instrucción* 07/08 en los turnos de mañana (83) y tarde (83). Una vez finalizado el curso, de esta población participaron voluntariamente 144 alumnos y alumnas que respondiendo a preguntas de un sencillo cuestionario (N=144).

El cuestionario autoinforme, además de las preguntas pertinentes para recoger información sobre las variables de sujeto (edad, sexo, etc.) incorporaba una serie de preguntas en base a las cuales se recogían estimaciones de horas de trabajo que cada alumno o alumna empleaba en *Psicología de la Instrucción*, repartidas en cada concepto o subconcepto (de forma similar a como aparecen en la tabla 1).

Una vez recogidas las respuestas cuantificadas procedimos a la inclusión de sus datos en una matriz. Tanto para la confección de dicha matriz de datos como para los análisis realizados se utilizó el paquete informático para análisis estadístico SPSS. Los análisis fueron de naturaleza descriptiva y comparativa.

4.3. Resultados alcanzados

Los datos obtenidos al solicitar a los alumnos y alumnas que realizaran una estimación de las horas de actividad que habían dedicado participando en clases teóricas presenciales, posibilitaron realizar la media: 20.96 horas de actividad (d. t.=6.88).

En cuanto a la estimación de las horas de actividad en clases prácticas presenciales, la media registrada fue de 12.20 horas (d. t.=2.60).

Respecto a las horas de actividades en colaboración con el profesor, la estimación media de la muestra se situó en 19.79 horas (d. t.=11.56). Esta categoría, actividades en colaboración con el profesor, surge como el sumatorio de las horas de actividad en distintos subconceptos: intervenciones individuales en clase (media=2.96, d. t.=4.06) y grupales (media=8.57, d. t.=4.80); seminarios de profundización (media=0.40, d. t.=1.47); tutorías especializadas individuales (media=0.52, d. t.=0.80) y grupales

(media=0.52, d. t.=2.72); trabajo en Aula Virtual de la asignatura (media=4.86, d. t.=6.82); y otras actividades en colaboración con profesor/a (descritas por el alumnado, media=1.07, d. t.=2.83).

La estimación media de tiempo empleado en actividades autónomas del alumnado fue de 83.72 horas (d. t.=45.27). Esta categoría incluye diversos subconceptos de actividad: Estudio personal (media=42.12, d. t.=24.26); Preparación de trabajos individual (media=16.00, d. t.=12.75) y grupal (media=23.46, d. t.=17.81); experiencias prácticas fuera del aula (media=0.96, d. t.=4.12); realización de exámenes y otros tipos de pruebas de evaluación (media=2.73, d. t.=2.40); y otras actividades autónomas del alumnado (descritas por el propio alumnado, media=2.63, d. t.=5.28).

El sumatorio de las medias de horas de actividad *ECTS* reales, estimadas en cada uno de los conceptos (clases teóricas presenciales, clases prácticas presenciales, actividades en colaboración con el profesor, y actividades autónomas del alumnado), da como resultado el total de horas reales estimadas cumplidas en el marco de esta asignatura (ver tabla 2).

Tabla 2: Comparación de horas de trabajo *ECTS* predefinidas vs. estimadas reales por el alumnado durante el curso 07/08.

	Horas de trabajo <i>ECTS</i> proyectadas	Media de horas de trabajo reales estimadas (d. t.)	Diferencia
Clases Teóricas Presenciales	28	20.96 (d. t.=6.88)	- 7.04
Clases Prácticas Presenciales	14	12.20 (d. t.=2.60)	- 1.8
Actividades en Colaboración con el Profesor	18	19.79 (d. t.=11.56)	+ 1.78
Actividades Autónomas del Alumnado	70	83.72 (d. t.=45.27)	+ 13.72
Total	130	136.67	+ 6.67

5. Conclusiones e inferencias educativas

Los resultados del estudio permiten confirmar nuestra hipótesis de partida: el alumnado no identifica como extraño ninguno de los conceptos de actividad del formato *ECTS*. Los anteriores estudios realizados durante los cursos 05/06 y 06/07 sobre la asignatura también arrojaron datos en esta línea. Esto observado en conjunto nos permite afirmar que la actividad global (teórica, práctica, autónoma y en colaboración con profesor/a) que venimos desarrollando bajo metodología constructivista en *Psicología de la Instrucción* es muy coherente con los presupuestos del modelo CIDUA (2005).

La comparación de los resultados obtenidos en este curso, en contraste con los obtenidos en estudios homólogos durante los cursos 05/06 y 06/07 sobre la misma asignatura nos ha hecho conscientes de sustanciales mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje gracias a las innovaciones docentes introducidas durante el último curso.

Respecto al trabajo en colaboración con el profesor/a, durante los cursos 05/06 y 06/07 bajo una metodología constructivista se observó que las y los estudiantes manifestaron hacer un uso medio en horas de trabajo sensiblemente por debajo de lo requerido en el sistema *ECTS*. Las mejoras introducidas con el uso de estrategias de ABP-EBP mediante proyectos Pre-profesionales durante el curso 07/08, tales como el refuerzo del sistema tutorial y la mejora de la actividad en colaboración con el/la docente mediante el Aula Virtual, han hecho que tanto en el plano del trabajo autónomo, como en el plano del

trabajo en colaboración con el profesor/a, la actividad media en horas se ajuste con mucha exactitud a lo requerido para la asignatura en formato *ECTS*.

Específicamente dentro del trabajo autónomo del alumnado, la utilización de estrategias de ABP-EBP durante el curso 07/08 ha posibilitado que se reduzcan las diferencias en las horas de trabajo que los estudiantes venían empleando en los años pasados; junto a alumnos que manifestaban realizar gran esfuerzo en actividad y tiempo (por encima de lo requerido), aparecían compañeros en el lado opuesto (por debajo de lo requerido). Las estrategias de ABP-EBP suponen una guía continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica a cada alumno/a al máximo de su potencialidad. Esta transferencia sobre el control del proceso de aprendizaje, del docente hacia la o el alumnado, pensamos que es la clave para que haya producido una gran implicación media en la actividad por parte del alumnado y exista una mayor equidad entre el trabajo y esfuerzo de cada uno de ellos.

Otro efecto positivo del trabajo en la línea de innovación ha sido la superación del desequilibrio existente entre el trabajo en solitario y el trabajo colaborativo entre alumnado para la preparación de trabajos. En cursos anteriores la balanza se decantaba más hacia el trabajo individual. Gracias a la introducción del trabajo mediante grupo cooperativo en proyectos pre-profesionales se ha logrado reequilibrar el trabajo individual con el trabajo colaborativo con los iguales.

En cuanto a las actividades en colaboración con el profesor/a los resultados de este curso parecen confirmar que las estrategias de ABP-EBP bajo una metodología constructivista permiten una mejora en la supervisión, control y evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la par que posibilita al alumnado el desarrollo de respuestas creativas sobre retos profesionales. Durante este curso puede observarse como han aumentado las medias de horas dedicadas a la evaluación y a la autorización.

Incluso respecto a la asistencia y participación media en clases teóricas y prácticas durante este último curso se ha experimentado una subida. Este hecho también apunta a que las mejoras docentes introducidas de ABP-EBP parecen tener un efecto fidelizador sobre la actividad de la asignatura, y de producir mayor homogeneidad entre el esfuerzo de las y los estudiantes, lo cual no es de extrañar si se contempla que se trabaja básicamente mediante grupo cooperativo sobre retos profesionales reales y altamente motivantes. Quizá uno de los elementos más enriquecedores para el desarrollo profesional de las y los estudiantes ha sido la posibilidad de investigar y desarrollar alguna experiencia práctica fuera del aula en contextos profesionales reales sobre problemáticas o retos actuales y/o emergentes.

De todo esto se desprende que las estrategias de ABP-EBP desplegadas bajo una metodología constructivista suponen una línea de innovación en la asignatura de *Psicología de la Instrucción* que posibilita un buen ajuste al sistema *ECTS*, a la vez que posibilita un modelo de enseñanza-aprendizaje muy concordante con la propuesta del modelo CIDUA (2005) para el *EEES*. Los resultados de este estudio nos alientan a seguir en esta línea. De cara al próximo curso nos planteamos como reto desarrollar la actividad de la asignatura articulada de forma coordinada con otras asignaturas del título de Psicopedagogía (coordinación inter-alumnado e inter-profesorado) en torno al desarrollo común de proyectos pre-profesionales.

6. Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de la IX Convocatoria de Proyectos de Mejora de la Calidad Docente, mediante el proyecto: *Diseño de un modelo de enseñanza basado en proyectos para el EEES* Cód. D07NA5008 (Coordinación: Ortega y Rodríguez, 07/08). Fue concedido y financiado por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Córdoba.

7. Referencias

- ANGULO, J. y otros/as (2005). *Guía para la adaptación del Título de Psicopedagogía de las Universidades Andaluzas al modelo ECTS*. Universidad de Córdoba.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas, p. 55-107.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, y HANESIAN, (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas (décima edición).
- BRUNER, J. S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CIDUA (2005). *Informe sobre Innovación Docente de las Universidades Andaluzas*. Consejería de Innovación, Ciencia e Industria. Secretaría General de Universidades. Junta de Andalucía.
- M.E.C.D. (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*.
- M.E.C.D. (2005a). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*.
- M.E.C.D. (2005b). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*.
- ORTEGA, R. (2002). *Proyecto docente de Psicología de la Instrucción*. Sevilla, Kronos.
- ORTEGA, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de las comunidades*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, R. y COLABORADORES (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, Visor: aprendizaje.
- ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J. y CALMAESTRA, J. (2008). *Adaptación de la Titulación de Psicopedagogía, en la Universidad de Córdoba, al EEES y al modelo andaluz de enseñanza universitaria*. En Hijazo, M. (coord.) *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J.; CÓRDOBA, F. y CALMAESTRA, J. (2006). *La adaptación al ECTS de títulos y materias académicas. Un estudio sobre la Psicología de la Instrucción en el Título de Psicopedagogía*. Comunicación presentada en las V Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía, diciembre, Granada.
- RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2006a). *Evolución de la Psicología de la Instrucción del título de Psicopedagogía en el EEES*. En *I Conversaciones Pedagógicas. La educación del siglo XXI*. Córdoba, Departamento de Educación de la UCO y Fundación Santamaría.
- RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2006b). *La Psicología de la Instrucción en la formación psicopedagógica: un estudio piloto sobre su adaptación a ECTS*. En *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del Psicopedagogo*. Granada, Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, A. J. y ORTEGA, R. (2007). *Del modelo LRU al modelo ECTS: una experiencia de transformación constructivista*. En L. Salas y E. Herruzo (coords.), *Jornadas de trabajo sobre*

experiencias piloto de implantación del crédito europeo en la Universidad de Córdoba. Córdoba, Escuela Politécnica Superior de la UCO.

RODRÍGUEZ, A. J.; ORTEGA, R. y VEGA, E. (2008). *Metodología docente constructivista para el Espacio Europeo de Educación Superior*. En Hijazo, M. (coord.) Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Málaga: Ediciones Aljibe.

SHUELL, (1993). Toward an Integrated Theory of Teaching and Learning. *Educational Psychologist*, 28(4), 291-311.

STERNBERG, R. J. y SPEAR-SWERLING, L. (1996). *Teaching for thinking*. Washington DC, American Psychological Association.



APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS MEDIANTE ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS PRE-PROFESIONALES: EL MODELO

ORTEGA RUIZ, Rosario ⁽¹⁾; RODRÍGUEZ HIDALGO, Antonio J. ⁽²⁾; ROMERA FÉLIX, Eva M. ⁽³⁾;
VEGA GEA, Esther ⁽⁴⁾

⁽¹⁾Universidad de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, e-mail: ed1orrur@uco.es

⁽²⁾Universidad de de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, e-mail: m92rohia@uco.es

⁽³⁾Universidad de de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología, e-mail: m82rofee@uco.es

⁽⁴⁾Universidad de de Córdoba, España, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología,

RESUMEN

La Educación Superior tiene respecto al *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) un correlato docente que hemos denominado *Enseñanza Basada en Proyectos Pre-Profesionales* (EBP). El ABP es un modelo contrastado que posibilita el desarrollo de conocimientos y procedimientos sofisticados, actitudes y competencias. En la enseñanza superior, la Enseñanza Basada en Proyecto ProfesionalesBP pre-profesionales se dirige hacia el desarrollo competencial profesional de las y los futuros titulados, como se requiere en el *EEES*. En este trabajo presentamos una síntesis de los elementos más relevantes que sustentan nuestro diseño docente focalizado en algunas estrategias de EBP trabajando con el alumnado de dos asignaturas del título de Psicopedagogía: *Psicología de la Instrucción e Intervención Psicopedagógica y Social en Minorías Marginadas*. La actividad desarrollada en este ámbito durante el curso académico 07/08 se enmarca en un proyecto de mejora de la calidad docente de la Universidad de Córdoba, subvencionado por su Vicerrectorado de Planificación y Calidad (*Diseño de un modelo de Enseñanza Basada en Proyectos* - Cód. D07NA5008).

Palabras Clave: Metodología docente constructivista, Aprendizaje Basado en Problemas, Enseñanza Basada en Proyectos Pre-profesionales, Psicología de la Instrucción, Intervención Psicopedagógica y Social en Minorías Marginadas, *EEES*.

1. Introducción

La nueva sociedad hacia la que avanzamos, la denominada sociedad del conocimiento (Lisboa, 2000), exige el desarrollo de nuevas competencias adaptadas a las necesidades del contexto y las circunstancias concretas. Quizá lo prioritario no es tanto acumular conocimientos como aprender a gestionar y utilizar la gran cantidad de conocimiento de la que podemos disponer gracias a los avances de las tecnologías de la información. En este marco, de las y los titulados superiores se espera que estén preparados para el ejercicio de su profesión, con plena competencia y dominio, lo que sin duda requiere una cualificación adaptativa a los cambios y una respuesta especializada hacia los retos emergentes. En esta línea, tanto en la declaración de Bolonia (1999) como en los informes sucesivos de Praga (2001) y Berlín (2003) se remarca la necesidad de que el Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora, *EEES*) capacite a las y los futuros profesionales para *aprender a aprender* y que, a su vez, esta capacidad de aprendizaje sea desarrollada a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*).

Aprender a aprender, es una expresión que está siendo muy utilizada actualmente, pero se emplea en múltiples sentidos, algunos de los cuales no necesariamente son armónicos entre sí. Consideramos necesario hacer explícita nuestra concepción de la misma, ya que supone en gran medida la base de nuestros presupuestos para la transformación y mejora de la actividad docente. Aprender a aprender (Ortega, 2002, 2005a y 2005b) requiere por parte del aprendiz la ejecución de un proceso de apropiación del conocimiento, en el cual adopta una actitud crítica sobre la información, permitiendo así transformarla en conocimiento o habilidad propia. El nuevo conocimiento creado no sólo será declarativo, sino también instrumental y actitudinal, pues la finalidad de dicho proceso de aprendizaje es el descubrimiento de las estrategias necesarias para la transformación de la realidad dada. El objeto de este proceso debe ser contemplado como un bien necesario para el progreso de su comunidad, por lo que no puede ni debe ser exclusivamente para su uso personal, y sí para su uso compartido.

Enseñar el *aprender a aprender* supone asumir actividades y cambios en el plano docente universitario. Las y los docentes (Ortega, 2005a y 2005b) deben diseñar y desarrollar actividades atractivas, diversas y válidas para alcanzar los objetivos disciplinares para los títulos académicos: las competencias y dominio de las nuevas titulaciones. Esto requiere que el profesorado no sólo sea un buen conocedor de las materias que imparte, sino que también tenga un dominio personal y creativo sobre el conocimiento que se trabaja.

Intentar avanzar en esta senda exige la búsqueda de modelos de enseñanza-aprendizaje que otorguen al aprendiz un papel protagonista en su proceso de formación. Entre este tipo de modelos se encuentra el Aprendizaje Basado en Problemas (en lo sucesivo, ABP), llamado en inglés *Problems Learning Based* (Barrows, 1996). El ABP surge en los años sesenta como propuesta de mejora educativa en el ámbito de la medicina, concretamente en la Universidad de McMaster (Canadá) y poco después comienza a implementarse para optimizar la formación profesionalizadora en otros campos de estudio, tales como la economía o las ciencias sociales (Morales y Landa, 2004).

El modelo ABP parte de la premisa de que se aprende a partir de problemas que tienen significado y son motivantes para el alumnado; consecuentemente, esta afirmación lleva implícita una dinámica de trabajo invertida que permite facilitar el proceso de aprendizaje. En la enseñanza tradicional primero se exponen los contenidos y a partir de ellos se busca su aplicación en la resolución de problemas y en el modelo que explicamos, primero se plantea el problema y después se despliegan las acciones formativas asociadas al mismo (Barrel, 1999). Este enfoque sitúa al estudiante como responsable y gestor de su propio aprendizaje, quien, inducido a la resolución de un problema, sigue los siguientes pasos:

- a) Reconoce sus necesidades formativas para abordar el caso.
- b) Se marca sus propios objetivos de aprendizaje.

- c) Decide los contenidos a estudiar para resolver el problema.
- d) Busca la información y la estructura.
- e) Elabora una solución fundamentada.

El protagonismo asumido por el aprendiz se propaga consecuentemente a la propia evaluación, que es definida como un proceso auto-crítico de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales adquiridas.

El ABP exige una respuesta educativa que garantice su óptimo desarrollo según los principios comentados anteriormente. Precisamente, este modelo de aprendizaje presenta un correlato docente al que hemos denominado Enseñanza Basada en Proyecto Pre-Profesionales (EBP), cuya diseminación concretamente en el ámbito de la Enseñanza Superior, no obstante, ha tenido un menor éxito. Pero ello no significa que lo primero y lo segundo no deba ser conceptualizado como un todo coherente y complementario. La calidad del proceso de aprendizaje depende de la eficacia en la planificación y el diseño docente de la actividad a desarrollar por el aprendiz, protagonista de su propio aprendizaje. La EBP surge así como un modelo docente que define una forma particular de aprender; se trata básicamente de presentar al aprendiz problemas no resueltos que requieren su participación, donde el profesor/a orienta y soporta el proceso autónomo que realiza el aprendiz tratando de resolver el caso planteado. Así pues, aparece un sistema de trabajo por proyectos, para articularlo al modelo ABP.

La realización de proyectos como modelo educativo tiene, en nuestro entorno, una amplia trayectoria en sistemas educativos para la infancia y para la Enseñanza Superior; incluso otras Universidades ya lo están utilizando en la formación de psicopedagogos/as (p. ej.: Pozuelo, 2007) y maestros/as (p. ej.: Mérida, 2005). Los estudios de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba (Ortega, 2006) en su empeño por la inminente adaptación al nuevo EEES y por la mejora de dichos estudios, han apostado, de acuerdo a las indicaciones y normativas europeas y a las sugerencias de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005), por el modelo EBP para la mejora de la calidad educativa.

Esta forma de trabajo docente por proyectos permite a los y las estudiantes de Psicopedagogía cubrir los tres grandes dominios de formación que deben incluirse en todos los títulos (Dublín, 2003), que se corresponden con el dominio científico-académico, profesionalizador y práctico. La justificación está basada en que un proyecto se focaliza en un problema, visualizado éste como un núcleo básico de actividad profesional de un titulado/a en ejercicio; y cualquier proyecto debe ser abordado de forma académico-científica, profesional y práctica. Es por ello, precisamente, que la realización de proyectos conlleva el logro de competencias propias de la profesión.

Un problema bien definido y justificado debe conllevar a la realización de un proyecto de trabajo para lograr que, a la búsqueda de su mejor resolución, el estudiante lo convierta en una vía de aprendizaje. En el caso de los estudios de Psicopedagogía debe tratarse de un problema escolar, social y profesional científicamente relevante, que requiera un estudio razonable que permita avanzar al estudiante desde lo que ya sabe a lo que puede llegar a saber. Para ello debe de ser, además de relevante, un problema profesional (común, nuevo o posible) que merezca la pena ser abordado mediante un proyecto. El proyecto, una vez justificado, debe incluir posibles vías de abordaje originales e innovadoras para reducir los interrogantes que el problema plantea.

2. Los Proyectos como modelo de formación profesional en Psicopedagogía

La notoria necesidad de que las y los egresados en Psicopedagogía adquieran dominios competenciales para interpretar, comprender, diagnosticar y dar respuesta a los problemas derivados de su práctica profesional, ha sido el eje que ha guiado el diseño de nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje, acorde al modelo marco de docencia planteado por la CIDUA, y más concretamente a la propuesta de in-

novación del título de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba, basada en el desarrollo de proyectos pre-profesionales, donde la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en el afrontamiento de tareas reales configuran el sentido de este modelo formativo.

Asumir el reto de la experimentación del *modelo CIDUA-ECTS* supone aunar esfuerzos entre los y las docentes para la complementariedad en los contenidos, actividades, agrupamientos y módulos temporales con el fin de conseguir formar a alumnos y alumnas competentes profesionalmente en el campo de la Psicopedagogía. Hasta el momento este proyecto ha sido experimentado en la asignatura *Psicología de la Instrucción* (Troncal de 1^{er} curso) y se realizará igualmente en la materia *Intervención Psicopedagógica y Social en Minorías Marginadas* (Optativa de 2^o curso). En el caso de Psicología de la Instrucción el proyecto se ha llevado a cabo articulando sus competencias profesionalizadoras y procedimentales con las materias de Psicología del Ciclo Vital (Obligatoria de 1^{er} curso) y Procesos Psicológicos Básicos (Complemento de formación).

Tras el análisis de la experiencia desarrollada en Psicología de la Instrucción y de las nuevas propuestas de mejora que surgen adjuntas, exponemos las principales claves para que el modelo EBP sea llevado a la práctica de forma efectiva, sin suponer un sobre-esfuerzo para los y las docentes y sí un recurso para la mejora de su ejercicio profesional.

2.1. Fase inicial: Toma de decisiones del equipo docente

El primer paso es el diseño de un plan de trabajo conjunto donde se definan los objetivos generales del proceso formativo, la propuesta de actividades, la estructura social de participación en las sesiones y la organización temporal.

Los alumnos y alumnas deben elaborar un proyecto donde se localice, defina y resuelva un problema profesional preciso, pudiendo elegir entre dos guiones de trabajo concretas: a) *Aprendizaje a lo largo de la vida: asesoramiento y consejo en periodos críticos*; y b) *Prevención de la violencia en las relaciones afectivas*. El alumno o alumna debe hacer mención en su informe o proyecto sobre los aspectos científico-académicos, prácticos y profesionales de la psicología educativa y de la intervención psicopedagógica y social. Las asignaturas deben trabajar de forma conjunta para proporcionar los conocimientos y competencias necesarias para que cada estudiante logre formarse para realizar diseños de asesoramiento e intervención referidos a las dos líneas de trabajo propuestas. En el primero de los casos, se hará referencia a los grandes parámetros psicológicos del aprendizaje (procesos cognitivos, emocionales y afectivos que lo afectan; variables que intervienen en los aprendizajes espontáneos, y, muy especialmente, las que intervienen en el aprendizaje inducido en cualquier contexto social en el que se desenvuelva la vida de las personas. En la segunda línea se aunarían los esfuerzos para que cada estudiante lograra plantear y diseñar procedimientos y estrategias para el afrontamiento de problemas hipotéticos de violencia acontecidos en el interior de estructuras sociales fuertemente afectadas por sentimientos y emociones de distinto grado de intimidad.

Se trabajará por *Grupos de Trabajo* (entre 2 y 5 personas). El resultado final será una memoria o informe del proceso (entre 25-40 páginas) donde se plantee un escenario profesional posible en el que puede encontrarse con distintos tipos de problemas o demandas, asumiendo que es su responsabilidad dar cauce a un *procedimiento de intervención* que esté seriamente sustentado en el conocimiento científico del que se dispone, que le permita enunciar problemas relevantes y focalizar el principal, que prevea todas o la mayoría de las variables que pueden intervenir en el problema principal, y que le lleve a movilizar estrategias indagatorias y de diseño de la intervención que justifiquen el procedimiento de afrontamiento profesional de la situación o el problema principal descrito, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones concretas en las que se ubica el proyecto.

2.2. Fase de desarrollo: Competencias y actividades formativas

La marcha del proceso formativo será guiada y supervisada en las sesiones de Prácticas por cada uno de las y los profesores involucrados en el proyecto.

El diseño, el contenido y la estructura organizacional de las clases prácticas serán elaboradas de forma paralela a las necesidades e intereses formativos de los y las estudiantes. Debe ser un proceso de adaptación mutuo entre el modelo de enseñanza y las necesidades de los propios alumnos y alumnas.

Las sesiones se agruparán en dos grandes bloques:

El primer grupo de sesiones estará destinado a la introducción y a la familiarización con el nuevo proceso formativo, teniendo en cuenta todas sus implicaciones: trabajo conjunto con varios profesores/as, formación profesional, proyecto en experimentación y estructuras grupales. Concretamente, en este primer bloque, se dedicarán las sesiones de prácticas a los siguientes ámbitos: a) promover escenarios de trabajo en los que se puedan compartir intereses y necesidades formativas en función de las cuales puedan establecer las agrupaciones; b) presentar el modelo de experimentación por proyectos pre-profesionales; y c) ayudar en la elección tanto de la vertiente en la que van a centrar su trabajo, como el problema concreto que van a abordar.

El segundo grupo de sesiones se dedicará a la elaboración propiamente dicha del proyecto pre-profesional. En las prácticas de cada asignatura se trabajarán aspectos que ayuden a los y las estudiantes a elaborar cada una de las partes de las que debe constar su informe. Para ello, se les proporcionará un índice base que guiará su proyecto.

- Introducción y justificación
- Fundamentación teórica
- Contextualización
- Diseño del programa (destinatarios, finalidad, objetivos específicos, metodología y recursos)
- Estrategias de intervención
- Estrategias de evaluación y control del proceso
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Se desarrollarán diversos tipos de actividades que orienten y faciliten su proceso de documentación, tales como entrevistas con expertos/as, aprendizaje en el manejo de las bases de datos, búsqueda guiada de autores relevantes sobre el tema de estudio, análisis de textos, visitas a organizaciones, conferencias y cursos de interés, etc. Cada uno de los grupos será tutelado por los profesores/as, quienes orientarán durante las clases su proyecto desde el punto de vista de la psicología educativa, básica y evolutiva. También se establecerán horarios de tutorías tanto individuales como grupales fuera de las sesiones de prácticas.

2.3. Fase final: evaluación

El modelo de Enseñanza Basada en Proyectos culmina con un proceso evaluador que sin eludir el importante proceso autoevaluatorio (el alumnado responsable de un proyecto debe, como se ha dicho, revisar periódicamente su trabajo con los profesores/as tutoras durante el proceso de diseño del

mismo) incorpora la *evaluación docente compartida*. Se trata de promover un sistema de acuerdos sobre los criterios que están en la base de las competencias que se han intentado desarrollar. Así, será necesario que en la evaluación se tomen en consideración los logros que el proyecto escrito evidencia. Ello significaría que el producto que se va a evaluar debe poner en evidencia que se han logrado competencias concretas de los tres grandes niveles: a) académico-científico; b) profesionalizadoras-procedimentales y c) transversales (actitudinales, de trabajo en grupo, etc). Este sistema de evaluación permite que los/as docentes articulen también sus sistemas de valoración y medida relativos a los logros que se han buscado. La valoración por parte de los y las docentes en función de unos criterios preestablecidos y adaptados a la naturaleza del proceso de formación desarrollado y del proyecto final elaborado resultará un nuevo elemento de control sobre la calidad del proceso y sobre todo un elemento de objetivación de los resultados. Será una evaluación conjunta que, de forma cuantitativa, cualitativa y pormenorizada, muestre coherencia entre la actuación del profesorado, el proceso y el producto. Para asegurar la objetividad y la unanimidad entre los y las profesoras se elaborará un protocolo de evaluación donde queden recogidos los aspectos concretos que van a evaluarse y la escala numérica entre la que oscilará su puntuación, haciendo mención a aspectos tales como la búsqueda de información relevante para el tema, la presentación del trabajo, la aportación de ideas originales, la utilización de diversos recursos, etc.

3. Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de la IX Convocatoria de Proyectos de Mejora de la Calidad Docente, mediante el proyecto: *Diseño de un modelo de enseñanza basado en proyectos para el EEES* Cód. D07NA5008 (Coordinación: Ortega y Rodríguez, 07/08). Fue concedido y financiado por el Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Córdoba.

4. Referencias

- BARREL, J. (1999). *Aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- BARROWS, H. S. (1996). *Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview*. En Wilkerson L. y Gijsselaers W. H. (eds.) *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 3-12.
- MORALES, P. y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoría 13*, 145-157.
- ORTEGA, R. (2002). *Proyecto docente de Psicología de la Instrucción*. Sevilla, Kronos.
- ORTEGA, R. (2005a). Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la Enseñanza Universitaria. *Investigación en la Escuela*, 57, 5-13.
- ORTEGA, R. (2005b). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de las comunidades*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, R. (2006). *Informe del proceso de experimentación del modelo European Credit Transfer System: ECTS en la formación del título de Psicopedagogía*. Universidad de Córdoba, Doc. Interno.