

Enseñando sociología urbana a través de la metodología abp y el caso de estudio: Diseño y reflexiones de una innovación docente

Resumen

Ana Belén Cano-Hila

Tenure-track Serra Húnter lecturer at the Sociology Department, University of Barcelona.

Karla Berrens

A lecturer in urban and sensory sociology at the Sociology Department of the University of Barcelona.

Marc Pradel-Miquel

Associate professor of urban sociology at the Sociology Department of the University of Barcelona.

Gemma Vilà

Associate professor at the Department of Sociology of University of Barcelona.

En este artículo presentamos la primera fase de implementación del programa de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana”. Este programa integra la formación e innovación docentes con la investigación y documentación de los procesos docentes. Tiene una duración de dos cursos académicos. Este programa ha sido implementado en alumnas de tercer curso del grado de Sociología en la asignatura de Sociología Urbana en la Universitat de Barcelona. Se está implementando de forma simultánea a tres grupos de la asignatura. En este artículo, primero, se sintetizan las principales contribuciones teóricas de la metodología de ABP a la educación superior. En segundo lugar, se detalla el diseño de las acciones de innovación docente siguiendo los ejes principales del programa. Seguidamente, se describe la implementación de cada acción. Finalmente, el equipo docente implicado el desarrollo de esta primera fase del proyecto de innovación analiza y reflexiona sobre los resultados esperados y las dificultades evidenciadas en esta primera fase del proceso de innovación.

Palabras clave: Innovación docente, ABP, sociología urbana, caso de estudio, reflexiones pedagógicas, feedback formative

Introducción

Este texto presenta y describe el diseño de un proyecto de innovación docente, titulado “El Aprendizaje basado en Problemas para la enseñanza de la Sociología Urbana” (2022PID-UB/E023), fruto del programa RIMDA (Investigación, Innovación

y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje), en el Departamento de Sociología, de la Universitat de Barcelona.

El programa RIMDA (Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje) ha sido diseñado y promovido por el Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica de la Universitat de Barcelona, con la finalidad de ofrecer soluciones que permitan dar respuesta adecuada a las nuevas exigencias académicas y que fomenten la mejora de la calidad de la docencia en esta institución. El programa integra tres ejes fundamentales: a) la formación del profesorado universitario en didáctica y pedagogía; b) la innovación docente y c) la investigación en docencia universitaria (Universitat de Barcelona, 2022).

En definitiva, dicho programa integra la formación y la innovación docente con la investigación y documentación de dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. Propone la puesta en práctica de las innovaciones como un proceso de indagación y exige la participación cooperativa de los profesores en todas las fases del proceso (acción- observación-reflexión). Es una estrategia que permite y promueve la colaboración entre los docentes y la construcción de las competencias requeridas para la mejora de la calidad docente.

El proceso definido en el marco de este programa se divide en cuatro tipos de actividades (diseño, implementación, observación y reflexión) distribuidas en dos cursos académicos: el primer curso académico (en este caso 2022-2023) los docentes diseñan el proyecto de innovación eligiendo una línea y metodología de innovación (gamificación, ABP, aula inversa...) aplicada a sus asignaturas. El asesor de cada línea revisa estas propuestas de innovación y da un feedback a cada docente, a partir del cual se diseña definitivamente la propuesta de innovación. Seguidamente, se pasa a las sesiones de implementación de las innovaciones, las cuales han de realizarse en tres sesiones como mínimo. Esta fase de implementación es, por un lado, recogida, sistematizada y reflexionada en un diario de implementación, compartido con el asesor y el resto de compañeros de docentes implicados en la misma línea de trabajo, y, por otro lado, es observada por compañeros y compañeras del proyecto, quienes comparten su feedback en base a la observación en el mismo diario de implementación. En el segundo curso (2023-2024) se replica el proceso, habiendo obtenido un resultado de los casos de estudios diseñados para la implementación

entre el final del primer curso y el inicio del segundo. Se hace un especial hincapié en la evaluación del impacto de las innovaciones en el proceso de aprendizaje del estudiantado tanto cuantitativamente como cualitativamente.

El texto se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se recoge las principales características de la metodología del aprendizaje basado en problemas en la educación superior. En segundo lugar, se describe brevemente la asignatura de implementación del proyecto de innovación docente, Sociología Urbana, a modo de contextualización de la innovación. A continuación, se presenta el diseño del proyecto de innovación “El Aprendizaje basado en Problemas para la enseñanza de la Sociología Urbana”, correspondiente a la primera fase del programa RIMDA. Y finalmente, se recogen reflexiones por parte del profesorado implicado, en relación a esta etapa inicial, con respecto a los resultados esperados y las dificultades evidenciadas.

Educación superior y la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP)

La realidad socio-educativa actual se caracteriza por ser globalizada y basada en la información (Díaz-Barriga, 2006), además de ser compleja, paradójica y controvertida (Hargreaves, 2005). En este escenario, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en desarrollar una educación integral, que favorezca el desarrollo de todas las capacidades para la realización del proyecto personal de vida y como un medio para transformar la realidad; y no sólo como la encargada de impartir instrucción o transmitir conocimiento (Pérez-Gómez, 2008, p.64; Luy-Montejo, 2019).

En consonancia con este contexto, las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) suponen planteamientos cercanos a la “docencia orientada al aprendizaje” (Zabalza, 2000) frente a los posicionamientos didácticos clásicos, centrados en el aula y en la actividad del profesorado. Así mismo, este escenario nos lleva a considerar que la innovación y la calidad educativa van más allá de la estrecha concepción de eficiencia e implican formar en habilidades, conocimientos, procedimientos y actitudes que favorezcan la resolución de problemas, la formulación de preguntas y la reflexión (Pérez-Gómez, 2008; Sabariego et. al., 2018). La reflexión, evocada desde diferentes metodologías y formatos, por lo tanto, es una de las vías fundamentales en la construcción de estos significados, así como para

aprender, tomar decisiones y actuar de forma racional, eficaz, autónoma y con sentido en contextos complejos y cambiantes (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019). Y una de las metodologías que ha generado un amplio consenso sobre sus virtudes a la hora de promover mayores capacidades individuales para “aprender cómo aprender” es el aprendizaje basado en problemas (a partir de ahora ABP) (Rué, Font & Cebrián, 2011).

El aprendizaje basado en problemas es "un tipo de metodología activa, de enseñanza, centrada en el estudiante, que se caracteriza por producir el aprendizaje del estudiante en el contexto de la solución de un problema auténtico" (Marra, Jonassen, Palmer & Luft, 2014).

El ABP se fundamenta, por un lado, en las aportaciones de John Dewey, quien sostiene la importancia de aprender mediante la experiencia. Para Dewey la experiencia en el mundo real, sitúa al estudiantado ante un problema, el cual estimula su pensamiento, les motiva a informarse para plantear soluciones tentativas y la aplicación de estas acciones les ayuda a comprobar su conocimiento. Por otro lado, el ABP recoge la teoría sociocultural de Vigotsky, quien subraya la importancia de la participación del alumnado en comunidades de aprendizaje cognitivo, donde el estudiantado intercambia y compara ideas con la de los otros, interactuando activamente para resolver problemas y el profesor acompaña, facilita y orienta (Eggen & Kauchak, 2015; Luy-Montejo, 2019).

Las características principales de un entorno de aprendizaje basado en problemas son las siguientes (Marra, Jonassen, Palmer & Luft, (2014):

1. *el aprendizaje centrado en el problema (contenidos y habilidades a ser aprendidas organizadas alrededor de problemas reales auténticos),*
2. *el aprendizaje centrado en el estudiante (se despliegan una serie de procesos cognitivos y afectivos para investigar y resolver el problema),*
3. *la auto-dirección (se demanda a los estudiantes asumir la responsabilidad de: identificar los objetivos de aprendizaje, planificar el recojo de información y realizar la búsqueda, procesamiento e integración de la información),*
4. *la auto-reflexión (se propicia que los estudiantes monitoreen su comprensión y aprendizaje para ajustar sus estrategias),*

5. *el trabajo colaborativo (se estimula el intercambio, diálogo y discusión entre pares) y*
6. *el andamiaje del docente (se actúa como facilitador cuyo rol fundamental es modelar y guiar procesos de razonamiento, de búsqueda e integración de información, facilitar procesos grupales y formular preguntas para indagar sobre la exactitud, pertinencia y profundidad de análisis de la información).*

Numerosos trabajos (Escribano y Del Valle, 2010; Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015) señalan las ventajas del ABP para favorecer una educación integral y un aprendizaje significativo entre el estudiantado, especialmente en la educación superior. Entre las ventajas señaladas se pueden enfatizar:

- *La motivación como voluntad de aprender, es estimulada por el ABP, ya que invita al estudiante a involucrarse más en el aprendizaje debido a que siente la posibilidad de interactuar con la realidad y a observar los resultados de dicha interacción.*
- *El estudiante, mediante esta metodología, logra establecer conexión sustantiva entre la información que va recibiendo y el conocimiento previo que posee, produciéndose un aprendizaje más significativo; este modo de aprender refuerza incluso su interés por seguir investigando también fuera de aula.*
- *La integración del conocimiento posibilita mayor retención y transferencia del conocimiento. La metodología del ABP permite desde la práctica, la detección de errores o inconsistencias teóricas lo que se perfila como una de las estrategias más propicias para la construcción de un aprendizaje que establece contacto con las concepciones previas del estudiante y que contribuye a transformarlas.*
- *El aprendizaje que se apoya en esta metodología estimula el pensamiento crítico y creativo, es decir, estimula la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos.*
- *El estudiante, mediante la metodología del ABP, logra lo que se conoce como la integración del conocimiento. El conocimiento de las diferentes disciplinas se integra para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando, de tal modo, que el aprendizaje no se da en fracciones, sino de manera integral y dinámica.*

- *El método de ABP promueve la interacción incrementando habilidades interpersonales como: el trabajo en equipo, la evaluación de los compañeros, la presentación y defensa de los trabajos. Esta metodología interactiva permite desarrollar, extender y profundizar las habilidades interpersonales: los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus descubrimientos, y se brindan apoyos para resolver los problemas y trabajar en proyectos conjuntos.*
- *Se promueve la evaluación formativa, en un sistema de autoevaluación de los estudiantes y la coevaluación, que permite identificar y corregir errores, así como asegurar el alcance de metas personales y comunes, mediante la retroinformación constructiva.*

Finalmente, con respecto a la metodología de ABP que ha sido implementada en el marco del programa de innovación docente INNDOC, puntualizar que se ha llevado a cabo mediante la estrategia pedagógica del caso de estudio. Ésta es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que, mediante la descripción de una situación (real o hipotética), pretende acercar a los estudiantes a la realidad. El caso describe un escenario global en el cual se conjugan diversas variables y que es susceptible de ser objeto de estudio. Se trata de que los estudiantes analicen la situación, definan los problemas y lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que haría falta emprender. Se busca que se enriquezcan mutuamente a través de una evaluación formativa informal en las sesiones discutiendo el caso en equipo y entre los diferentes equipos y describiendo o defendiendo su plan de acción oralmente o por escrito (Wassermann, 1994; Elias et al., 2014).

Abp en la enseñanza de la sociología urbana

Presentación de la asignatura “sociología urbana”

La asignatura de Sociología Urbana es una materia obligatoria, de 6 créditos, que se imparte en el tercer curso del Grado de Sociología, en la Facultad de Economía y Empresa, tanto en el turno de mañana como de tarde. Esta asignatura está dividida en dos partes integradas, una parte teórico-práctica (45 horas) y prácticas de problemas (15 horas), en la cual el grupo clase se desdobra en dos sub-grupos, para así facilitar sesiones más participativas, de trabajo autónomo y el seguimiento de los

alumnos y las tutorías grupales. Anualmente cursan esta asignatura unos 100-115 estudiantes, repartidos en tres grupos (mañana, tarde y docencia en inglés).

Diseño del proyecto de innovación docente “el aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la sociología urbana”

El proyecto de innovación docente “El Aprendizaje basado en Problemas para la enseñanza de la Sociología Urbana”, en el marco de la asignatura obligatoria de Sociología Urbana, en el grado de Sociología, se focaliza en el trabajo final de la asignatura y se concreta mediante la estrategia del caso de estudio.

Esta innovación consiste en la redacción y presentación de tres casos de estudio, las cuales siguiendo la metodología ABP, plantean cuestiones de búsqueda de información, análisis, reflexión y resolución práctica de un caso estrechamente relacionado con la teoría vista en la asignatura. Estos casos se presentan en la parte práctica de la asignatura con la intención motivar al alumnado a profundizar en los contenidos teóricos, así como potenciar el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento reflexivo y crítico, entre otras.

El enunciado de los casos de estudio responde, por un lado, a conceptos y temáticas fundamentales en el contexto de la asignatura y, por otro lado, a los objetivos de aprendizaje, recogidos en el plan docente, que guían el desarrollo de esta asignatura.

De acuerdo con los contenidos plasmados en el plan docente de Sociología Urbana, el equipo docente decide priorizar las temáticas de:

CASO 1: segregación urbana y vulnerabilidad social.

CASO 2: la ciudad global y los procesos de re-estructuración de las ciudades contemporáneas (competición entre ciudades, gentrificación, atracción...).

CASO 3: la ciudad como lugar, alrededor de conceptos como comunidad, vínculos, capital social...).

Cada caso se redacta siguiendo una misma estructura, conformada por 8 elementos fundamentales (ver Figura 1):

1. *Título del caso de estudio. Se redacta de forma sintética y sugerente para, por un lado, captar la atención del alumnado y motivarlo; y, por otro lado, situar al lector de forma rápida en la temática y contenidos a abordar.*

2. *Enunciado y presentación de la evidencia, en donde se dan consignas sobre la naturaleza del trabajo; el cual, en este caso, es una tarea grupal (4-5 personas), y han de elegir un solo caso de los tres planteados.*
3. *Planteamiento del caso de estudio. Se describe el caso a estudiar, aportando toda la información necesaria para el análisis, así como se introducen los conceptos clave a explorar, analizar y reflexionar.*
4. *Lecturas obligatorias para abordar el caso de estudio, las cuales deben repartirse entre los miembros del grupo de trabajo.*
5. *Materiales complementarios, que amplían y refuerzan la información proporcionada con las lecturas obligatorias.*
6. *Preguntas de análisis, que pretenden guiar la tarea del estudiante hacia la búsqueda de información teórica y analítica, y datos secundarios para su posterior análisis.*
7. *Preguntas de resolución, las cuales sitúan al estudiantado en el plano de la reflexión, explorando diferentes posturas y argumentos con respecto a una temática; y la hipotética resolución del problema, aportando soluciones y/o alternativas, en base a la revisión de experiencias en otros contextos.*
8. *Cuestionario de valoración por parte del alumnado, con respecto a los aprendizajes y competencias desarrolladas en esta tarea, en base a la metodología ABP.*

Figura 1 - Ejemplo de enunciado de un caso de estudio, en base a la metodología ABP

**ESTUDIO DE CASO 1:
La esperanza de vida en el Raval es seis años menor que en Pedralbes**

1.- PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Esta primera prueba consiste en una ACTIVIDAD GRUPAL (4 personas).

Se basa en un ESTUDIO DE CASO, para realizarlo es necesario leer el caso presentado, las preguntas planteadas y los materiales presentados en las actividades de seguimiento, en particular la lectura obligatoria para realizar la tarea.

Una vez leído detenidamente el texto, se analiza el caso práctico, respondiendo a las preguntas planteadas.

Una vez finalizado el ejercicio, es necesario cumplimentar el CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN (individual) sobre los aprendizajes y competencias desarrolladas mediante la metodología de aprendizaje basado en problemas. Este cuestionario está disponible en:

<https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?subpage=design&FormId=qzwxosOxOk-7ESFXRH3btIAWjgPgXLJDsZEYkfYUjYxURFgwUxNMk9LNFBRDhJNlc4RUU1TDhDMy4u&Token=15b5c881f4644c85a826eae90fa375a>

Fecha de entrega: 22/12/2022

Forma de entrega: Moodle

% de la nota: 15% de la nota: 15% de la nota: 15% de la nota: 15% de la nota 15% de la nota

2.- PLANTEAMIENTO DEL CASO

La esperanza de vida en el Raval es seis años menor que en Pedralbes

En 2020, la Agencia de Salud Pública y el Consorcio Sanitario de Barcelona publicaron el informe Corazón Urbano, en el que analizan cómo el código postal de la ciudad o pueblo donde vives es más importante para tu salud que tu propio código genético.

En el caso de la ciudad de Barcelona, si cogemos el metro en una parada, por ejemplo, Pedralbes, María Cristina, y viajamos seis paradas más hasta el barrio del Raval, en Ciutat Vella, habremos viajado seis paradas y en cada una de ellas habremos perdido un año de esperanza de vida. Así, si la esperanza de vida en María Cristina era de 86,3 años, cuando lleguemos al Raval será de 80,3 años. Es decir, habremos perdido un año de esperanza de vida por parada.

Esto se ve aún más claramente con una enfermedad concreta, como la obesidad infantil. La obesidad es una enfermedad en sí misma, pero también es un factor de riesgo para otras enfermedades. Además, es una enfermedad que está estrechamente relacionada con las condiciones de salud, como veremos. En la ciudad de Barcelona, paralelamente, como decíamos antes, en el distrito de Nou Barris, la obesidad infantil es del 20,3%, mientras que en Sarrià-Sant Gervasi es del 4,5%. Es bien sabido que la obesidad está relacionada con la dieta y la actividad física.

2.1. LECTURAS OBLIGATORIAS A REPARTIR ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO:

1). Rasse, A. (2019). Spatial Segregation. En, Anthony Orum (ed.) The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies. DOI: 10.1002/9781118568446.eurs0312. Disponible a: <https://onlinelibrary-wiley-com.sire.ub.edu/doi/pdf/10.1002/9781118568446.eurs0312>

2). Perelman, M. (2019). Urban Inequalities. En, Anthony Orum (ed.) The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies. DOI: 10.1002/9781118568446.eurs0371. Disponible a: <https://onlinelibrary-wiley-com.sire.ub.edu/doi/pdf/10.1002/9781118568446.eurs0371>

3). Cano-Hila, A.B. (2020). Urban poverty. En R. Dilworth (Ed.). Oxford Bibliographies in Urban Studies. New York (NY): Oxford University Press. Disponible a: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780190922481/obo-9780190922481-0037.xml>

4). Ferran Daban M. Isabel Pasarín, Carme Borrell, Lucía Artazcoz, Anna Pérez, Ana Fernández, Victoria Porthé, Elia Díez and the Barcelona Health in the Neighbourhoods Group (2021). Barcelona Salut als Barris: Twelve years' experience of tackling social health inequalities through community-based interventions. Gaceta Sanitaria 35(3):282-288. Disponible a: <https://www.gacetasanitaria.org/es-pdf-S0213911120300704>

2.2. MATERIALES COMPLEMENTARIOS:

Borrell, C.; Díez, E.; Morrison, J.; Campubí, Ll. (2012). Las desigualdades en salud a nivel urbano y las medidas efectivas para reducirlas. Barcelona: Proyectos Medea e IneqCities. Agència de Salut Pública de Catalunya (ASPCAT): <https://salutpublica.gencat.cat>.

2.3. ANÁLISIS:

1.- Identifica los principales conceptos trabajados en clase, evidenciados en este caso práctico y que ayudan a comprenderlo. A continuación, defínelos y explícalos, utilizando los materiales proporcionados.

2.- ¿Por qué es tan significativa esta diferencia de esperanza de vida entre alguien que vive en el Raval y alguien que vive en Pedralbes? ¿Qué aspectos o variables crees que son claves para explicar esta diferencia?

Explica tu respuesta aportando datos empíricos (datos secundarios, informes, revisión documental, observación...).

3.- De las teorías y autores estudiados en el aula, ¿hay alguna de ellas que pueda ayudar a explicar este problema? ¿Cuál? ¿Cómo se explica?

2.4. RESOLUCIÓN:

1.- Desde 2005 se desarrolla la estrategia de salud comunitaria "Barcelona Salut als Barris" (BSaB) als barris més desfavorits de la ciutat. Considerando las acciones incluidas en esta estrategia, ¿qué aspectos pueden destacarse como puntos fuertes y cuáles como limitaciones o áreas de mejora? Razone su respuesta.

2.- Cómo crees que se podría abordar este problema, apoya tu respuesta en acciones o iniciativas que se estén llevando a cabo en otras ciudades del mundo.

Una vez redactado los tres enunciados correspondientes a los tres casos de estudio, pasamos a detallar las fases del proceso de implementación, el cual se desarrolla en tres sesiones:

SESIÓN 1: el profesorado presenta el enunciado de la actividad en el aula, así como en el campus virtual. Comparte al estudiantado las consignas oportunas, como son el ser una tarea grupal, de entre 4 y 5 personas, y la obligatoriedad de elegir un único caso de análisis. A continuación, presenta el enunciado de cada uno de los casos de estudio. Seguidamente, el alumnado se organiza por grupos, lee detenidamente los casos y decide de forma grupal cual elegir e inician la tarea. Durante la sesión, el profesorado motiva ante la tarea, orienta y resuelve dudas, pasando por cada grupo de trabajo. Finalizada esta primera sesión, los grupos de trabajo continúan avanzando de forma autónoma, con el objetivo de tener las lecturas analizadas y unas respuestas iniciales a las preguntas planteadas en el enunciado de los casos.

SESIÓN 2: Los diferentes grupos de trabajo traen al aula el borrador sobre el cual han ido trabajando de forma autónoma. En el aula se plantea una dinámica y es la agrupación de todos los grupos de trabajo que comparten un mismo caso de estudio. Por ejemplo, todos los grupos que han escogido el caso de estudio 1, se reúnen y trabajan conjuntamente. La finalidad de este trabajo en pequeño y mediano grupo es que el alumnado intercambie ideas y se proporcionen un feedback mútuo sobre la tarea realizada, y que oriente el proceso pendiente. Se les plantea que el resultado de este trabajo común será comunicado a la clase al final de la sesión por un solo portavoz de cada tema. Los otros grupos deberán hacer alguna aportación en forma de pregunta sobre la exposición oral de cada portavoz. Esto fomenta una cooperación entre estudiantes de un mismo tema. También invita a las estudiantes a involucrarse en el proceso de sus compañeras de otros temas, a poder reaccionar y aportar sus reflexiones

para enriquecer el proceso. Durante esta sesión, el profesorado acompaña a los grupos de trabajo, ofrece apoyo y resolución de dudas tanto en pequeño como mediano grupo. A partir del feedback de los compañeros como del docente, los grupos de trabajo han de re-elaborar su trabajo y avanzar en la redacción de un borrador definitivo.

SESIÓN 3: Esta última sesión consiste en la realización de tutorías grupales por parte del profesorado, con la finalidad de orientar el proceso final de redacción del trabajo a presentar, susceptible de evaluación. Antes de terminar la sesión se invita a cada grupo a hacer un resumen del estado de sus trabajos. Se vuelve a repetir la dinámica de pedir que cada grupo haga una aportación a los portavoces para cimentar el proceso de evaluación formativa. Para finalizar la sesión, se solicita al alumnado que responda de forma individual el cuestionario de valoración, que invita a la reflexión con respecto a los aprendizajes y competencias desarrolladas en esta tarea, en base a la metodología ABP (ver figura 2).

Figura 2 - Cuestionario de valoración por parte del alumnado, sobre los aprendizajes y competencias desarrolladas en esta tarea, en base a la metodología ABP y el caso de estudio



1). Por favor, escribe tu número de identificación como estudiante

2). Marca tu grado de acuerdo y desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Recuerda que 1 es nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. **Cuando te propusieron esta tarea, sentí....**

	1	2	3	4	5
Dudas					
Curiosidad					
Ansiedad					
Inseguridad					
Preocupación					
Motivación					
Sorpresa					
Confianza					
Indiferencia					
Comodidad					
Confusión					

3). Marca tu grado de acuerdo y desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Recuerda que 1 es nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. **Creo que la tarea propuesta me ha permitido...**

	1	2	3	4	5
Reflexionar sobre el contenido desde la propia experiencia					
Aprender el contenido a partir de la experiencia					
Tomar consciencia de las propias fortalezas y habilidades en el proceso de aprendizaje					
Percibir aspectos que he mejorado tanto a nivel personal, como estudiante y como profesional					
Comprender la complejidad de mi futura práctica profesional					
Dar valor al ABP y el caso de estudio como fuente de aprendizaje					
Ser consciente de mi proceso de aprendizaje a través del caso de estudio y del problema					

4). Marca tu grado de acuerdo y desacuerdo con las siguientes afirmaciones. Recuerda que 1 es nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. **Pienso que la tarea propuesta me ha ayudado en...**

	1	2	3	4	5
Saber hacer las cosas pensándolas (aprender a aprender)					
Aprender conectando la teoría con la práctica y la propia experiencia					
Tener una idea más clara del sentido y el valor de mi aprendizaje					
Motivarme para desarrollar las competencias de aprendizaje propuestas en la asignatura					
Aprender los contenidos de una manera que me permite transferirlos a mi futura práctica profesional					
Ser más creativo para resolver mis dificultades					
A ser más autónomo: aprender por mí mismo					
Esforzarme más a aprender					
Entender el sentido de lo que trabajamos en el aula					
A organizarme mejor con las tareas tanto a nivel personal como grupal					

5). En tu opinión, cuáles son las ventajas y los inconvenientes de trabajar a partir de la metodología ABP y el caso de estudio.

6). Qué le dirías a un compañero/a que el próximo curso se matriculara de esta asignatura y tuviera que realizar esta actividad. Describe lo que te venga a la cabeza cuando piensas en cómo te has sentido y qué has aprendido.

Reflexiones por parte del profesorado en esta primera fase del proyecto de innovación docente: Resultados esperados y dificultades evidenciadas

Durante este curso académico 2022-2023, se han desarrollado las primeras fases de diseño de la innovación, implementación de ésta y posteriormente, se recogerá la valoración del estudiantado con respecto a los aprendizajes y competencias que consideran que esta metodología del ABP les ha ayudado a adquirir.

Desde el punto de vista del equipo docente, los resultados esperados con este proyecto de innovación docente son los siguientes:

- *Fomentar un aprendizaje significativo en el marco de la asignatura de Sociología Urbana, reforzando la conexión entre las sesiones teóricas y prácticas.*
- *Potenciar un aprendizaje profesionalizador, que les sitúe ante potenciales situaciones o simulaciones como las que pueden encontrar en la práctica profesional. De esta manera, también orientar académica y profesionalmente, incrementando así su motivación tanto con la formación recibida en el grado como por la profesión. Así mismo, se abordan y gestionan inseguridades, apatía, miedos frente la futura práctica profesional. El profesorado implicado en esta innovación consideramos que este aspecto es muy importante para el alumnado del grado de Sociología, ya que es un perfil de estudiantado con una baja expectativa con respecto a su futuro profesional, lo cual influye negativamente en su motivación e implicación con respecto a su formación durante el grado.*
- *Estimular el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico y creativo.*
- *Fortalecer la interacción entre el alumnado, promoviendo habilidades interpersonales y competencias transversales como son el trabajo en equipo, la auto-regulación del aprendizaje, la responsabilidad, la empatía, entre otras.*
- *Promover la coevaluación y la evaluación formativa, a través de trabajos en pequeño y mediano grupo y las tutorías grupales. Estos espacios de revisión y diálogo con fundamentales para identificar y corregir errores, a través de la retroinformación constructiva.*

- *Finalmente, el equipo docente ha identificado en esta primera fase algunas dificultades o aspectos a tener en cuenta a la hora de planificar e implementar acciones como la presentada. Entre estas cuestiones, destacar:*
- *Dificultades para siempre hacer coincidir de forma gradual y simultánea los contenidos de la parte teórica con la parte práctica.*
- *Las sesiones de tutorías grupales y trabajo entre grupos dependen altamente del grado de compromiso de los estudiantes con la tarea, ya que, si no la trabajan y no aportan avances graduales a estas sesiones, su sentido y su utilidad se ven significativamente reducidos.*
- *Herencia de un aprendizaje más centrado en la figura del profesor y la lección magistral como forma de aprender en la universidad. Hemos apreciado que una parte del alumnado muestra ciertas resistencias y desinterés a las sesiones de trabajo autónomo y en grupo en el aula; hasta el punto de que consideran que son sesiones menos importantes y no asisten o abandonan el aula antes de tiempo.*
- *Escasa familiarización del alumnado con respecto a la auto-reflexión en relación a los aprendizajes y competencias que van desarrollando.*
- *Dificultad para entender qué es la evaluación formativa y la consiguiente formulación de ésta hacia las estudiantes.*
- *El grado de cohesión grupal influye en el clima de aula y en las dinámicas de intercambio, especialmente en la segunda sesión del proceso de implementación, en que los diversos grupos que trabajan un mismo caso de estudio deben colaborar e intercambiar feedbacks. En la práctica hemos observado que en un grupo con una baja cohesión grupal como grupo clase, es complicado crear un ambiente de confianza y colaboración entre grupos de trabajo. Los estudiantes tienden a trabajar siempre con los mismos compañeros y compañeras y muestran reticencias a trabajar en grupo con el resto de la clase, tanto en mediano como gran grupo.*

Referencias

Díaz-Barriga, F. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://bit.ly/3Wh03bo>

- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. MacGraw-Hill/Interamericana.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2015). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, M., Eizaguirre, S., Martínez, X., Vallès, N., Recasens, J., Cano-Hila, A.B., Casassas, D., López, F. (2014). Estudi de casos. Eines per a la seva aplicació. <https://bit.ly/3PvagOY>
- Escribano, A., & Del Valle, A. (2010). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior. Narcea Ediciones.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221- 238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1041376>
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Rué, J., Font, A., Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 25-44. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6178>
- Sabariego, M. (Coord.) (2018). El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior. Octaedro-Instituto Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3hq0tNI>
- Sabariego, M., Sánchez, A., Cano-Hila, A.B. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Universitat de Barcelona (2022). Recerca, Millora i Innovació en la Docència i l'Aprenentatge (RIMDA). <https://bit.ly/2z1tq8m>
- Wassermann, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorroutu Editores.
- Zabalza, M.A. (2004). Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Narcea.

Accepted in: september 2023