

El aprendizaje basado en problemas como metodología en la asignatura de Sociología Urbana. Análisis y reflexión de una innovación docente.

Karla Berrens, Ana Belén Cano-Hila

Universitat de Barcelona, España

Abstract: This paper examines the first phase for the implementation of the INNDOC “Problem based learning in urban sociology” (ABP) program for third year BA Sociology students (academic year 2022-2023). This innovation takes place in the Urban Sociology subject which is a compulsory course for third year students. This methodology innovates presenting three ‘real life problems’ of situations in Barcelona having an open resolution, though guided by the theory reviewed during the course and obligatory readings from each case. In addition, this methodology develops a formative process in which students have the agency to decide which problem to solve (from three options) and how they want to orient the solution. This methodology enables acquiring skills for ‘work life’ situations which enables students to imagine some future career path possibilities, very necessary for our Sociology BA. This paper presents the innovation, the day-to-day implementation and the feedback received from our students on this methodology.

Keywords: Problem-based learning, case study; urban sociology, active methodology, meaningful learning

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos la primera fase de implementación y los resultados preliminares resultantes de ésta, del programa de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana” (2023PEDC-ECO/P02 y 2023PEDC-ECO/P05), en la Universidad de Barcelona. En este texto presentamos la primera fase de implementación del programa de innovación docente, que dura dos cursos académicos (2022-2023; 2023-2024). Durante el primer curso, 2022-2023, lo hemos implementado en alumnas de tercero del grado de Sociología, matriculadas en la asignatura obligatoria de Sociología Urbana de la Universitat de Barcelona. La estructura de la comunicación es la siguiente: 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 alumnado implicado en el desarrollo de esta primera fase del proyecto de innovación analiza y reflexiona sobre las potencialidades y aspectos positivos, así como negativos y limitaciones de la aplicación de esta metodología.

2. OBJETIVOS

La finalidad de esta experiencia es desarrollar metodologías que promuevan entornos de calidad del proceso formativo, reforzando la transversalidad, la transferencia de conocimiento y el protagonismo del estudiantado en su proceso de aprendizaje. Este es un reto importante en el grado de Sociología, donde la motivación del alumnado respecto a su formación no suele ser muy alta, explicado por diversas razones, como la dificultad de aplicabilidad de los contenidos que estudian en la universidad y su transferencia a la práctica profesional.

3. LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La realidad socioeducativa se caracteriza por ser globalizada y basada en la información, además de ser compleja, paradójica y controvertida (Hargreaves, 2005). 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 (Luy-Montejo, 2019).

En consonancia, 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 (Sabariego, 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). Dicha metodología se fundamenta, por un lado, en las aportaciones de John Dewey (1993), quien sostiene la importancia de aprender mediante la experiencia. 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).

Numerosos trabajos señalan como una de las principales ventajas del ABP el favorecer una educación integral y un aprendizaje significativo entre el estudiantado, especialmente en la educación superior (Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015). El ABP fomenta: a) la motivación como voluntad de aprender; b) que el estudiante, mediante esta metodología, logre conectar entre la información que recibe y el conocimiento previo, produciéndose un aprendizaje más significativo y transversal; este modo de aprender refuerza su interés por investigar también fuera de aula; c) una mayor retención y transferencia del conocimiento; d) el pensamiento crítico y creativo; e) habilidades interpersonales como el trabajo en equipo, la evaluación de compañeros, la presentación y defensa de los trabajos; f) la evaluación formativa.

El ABP es una metodología didáctica de alto potencial y con gran relevancia para satisfacer las necesidades formativas del alumnado universitario hoy.

4. METODOLOGÍA: CONTEXTO DE APLICACIÓN Y FASES DE IMPLEMENTACIÓN. ABP EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA URBANA COMO INNOVACIÓN DOCENTE

4.1. Asignatura de Sociología Urbana

La asignatura de Sociología Urbana es obligatoria, de 6 créditos, que se imparte en el tercer curso del Grado de Sociología, en la Facultad de Economía y Empresa. 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 se desdobra en dos subgrupos, para facilitar sesiones más participativas, de trabajo autónomo y las tutorías grupales. Anualmente cursan esta asignatura 100 estudiantes, repartidos en tres grupos (mañana, tarde y docencia en inglés).

4.2. Proyecto de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana”: diseño de la investigación e implementación

El programa de innovación docente INNDOC “Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de sociología urbana” integra la formación e innovación docentes con la investigación y documentación de los procesos docentes. Esta innovación consiste en redactar y presentar tres casos de estudio, que, siguiendo la metodología ABP, plantean búsqueda de información, análisis, reflexión y resolución práctica de un caso relacionado con la teoría vista en la asignatura. Se presenta 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. De acuerdo con los contenidos plasmados en el plan docente de Sociología Urbana, se decide priorizar las temáticas de: a) Caso 1: segregación urbana y vulnerabilidad social; b) Caso 2: la ciudad global y los procesos de reestructuración de las ciudades contemporáneas (competición entre ciudades, gentrificación, atracción...); c) Caso 3: la ciudad como lugar, alrededor de conceptos como comunidad, vínculos, capital social...).

Primeramente, se plantea unas situaciones reales ilustradas con ejemplos ficticios que permitan poner a la lectora en situación. Se le plantea un problema que, en nuestro caso, va unido a una temática urbana (ya sean problemáticas que conlleva la ciudad globalizada, la regeneración urbana o la influencia entre clase, territorio y esperanza de vida). Esta “viñeta” contribuye a que el estudiante pueda conectar con la problemática ya sea por proximidad geográfica u otro aspecto y sea visible la manera en la que teorías estudiadas en clase sobre, por ejemplo, gentrificación, tienen un efecto real en la vida de los habitantes urbanos. Seguidamente, se proponen tres lecturas obligatorias para complementar el problema planteado y dos lecturas optativas. Después se plantean unas preguntas diseñadas para guiar la resolución del problema. Son preguntas abiertas para fomentar la reflexión y conexión de la teoría del curso con el problema planteado. No apuntan a una sola resolución (Elías et al., 2014).

4.1. Técnicas de obtención de datos y participantes

El proceso de implementación se desarrolla en tres sesiones, tal como se describe a continuación.

En la sesión 1 el profesorado presenta el enunciado de la actividad en el aula, y en el campus virtual, compartiendo las consignas oportunas. Seguidamente, el alumnado se organiza por grupos, lee detenidamente los casos y decide cual elegir. Durante la sesión, el profesorado motiva ante la tarea, orienta y resuelve dudas para dar paso al trabajo autónomo por parte del alumnado.

Ha habido 99 estudiantes matriculados entre los grupos de mañana y tarde en el curso 2022-2023. De éstos hubo 14 estudiantes que escogieron la modalidad evaluación única (12 en el grupo de mañana y 2 en el de tarde), y, por lo tanto, no hicieron este ejercicio. Del resto, hubo una desigualdad en la elección de casos, con solo un grupo escogiendo el caso 3 y una prevalencia del caso 1 en el grupo de tarde y en el de mañana una repartición equilibrada entre los casos 1 y 2 (sumando el grupo que escogió el caso 3).

En la 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. 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. Durante esta sesión, el profesorado acompaña a los grupos de trabajo, ofrece apoyo y resolución de dudas tanto en pequeño como mediano grupo.

En la sesión 3 se realizan tutorías grupales por parte del profesorado, para 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, y al resto de grupos a realizar algún comentario y/o aportación. Para finalizar la sesión, se solicita al alumnado que responda individualmente el cuestionario de valoración, que invita a la reflexión sobre los aprendizajes y competencias desarrolladas en esta tarea, según la metodología ABP.

4.2. Metodología ABP para el profesorado y asesores del programa

La metodología ABP para los estudiantes se basa en el aprendizaje a través de la resolución de problemas. Sin embargo, este programa también es una metodología con un aprendizaje para los docentes y asesores del programa. El programa tiene dos años de duración. El primer año del programa, todos los docentes que han empezado implementan una acción de ABP en una de sus asignaturas, hacen el seguimiento conjuntamente en uno o varios grupos con esta metodología. A parte tienen reuniones durante todo el semestre con un asesor, que es una persona de la misma facultad que ya ha implementado el primer año del programa. Hay 4 reuniones con el asesor a lo largo del semestre en el que se hace la implementación. Una reunión de inicio, dos de seguimiento y una de cierre del primer año. Durante este primer año los docentes debemos implementar la metodología en la asignatura deseada, las reuniones con el asesor y también tener una especie de cuaderno de bitácora virtual donde detallamos sesión a sesión la implementación del programa y los resultados del programa en nuestra asignatura.

Durante este primer año se juntan todos los docentes de la facultad que están en el mismo proceso y se acuerdan unas observaciones. Cada docente debe ir, como mínimo, a observar a dos compañeros suyos mientras implementan esta metodología.

La última reunión con el asesor es para hacer un balance del semestre y empezar a planificar la implementación al año siguiente, necesitando definir los KPIs para poder sistematizar y medir los resultados de la implementación.

El cuaderno de bitácora es una herramienta clave en este proceso pues no solo se convierte en el detalle de las sesiones sino también es un espacio de reflexión y reflexividad auto etnográfica para cada docente (Koopman et al 2020). El asesor y los compañeros que vienen a hacer las observaciones también dan un feedback organizado de las sesiones observadas. El asesor hace dos observaciones de la implementación de cada docente. La idea de esta relación entre asesor y docentes de primer año es que la implementación de

la metodología ABP sea un efecto en cadena, cada año habiendo más docentes implementando y docentes ya en sus segundos o años posteriores pudiendo formar a los docentes de primer año.

En el cuaderno de bitácora presentamos brevemente la asignatura donde se hará la implementación y su contexto. Después ya se empieza a dar detalles, para cada fecha en la que se implementa el proyecto en clase, una descripción de la implementación (qué se hace, y comentarios si fuera necesario) y como se ha desenvuelto la implementación. Entonces empieza la parte que invita al docente a tener una práctica reflexiva sobre la innovación pues se debe completar una sección de aspectos positivos de la implementación, aspectos que no han funcionado bien, la reacción que han tenido las estudiantes y propuesta de mejora (de Hoop, Pols & Romijn, 2016). En el marco de cada implementación, el cuaderno de bitácora permite un espacio para poder hacer preguntas o comentarios al asesor del programa para fomentar el diálogo y una implementación “viva” que pueda ir mejorando con los comentarios tanto del asesor como de los observadores. Los feedbacks o también llamados “retroacciones” detallan la valoración general de la propuesta de implementación, y siguen el mismo orden que acabamos de mencionar. Al final del cuaderno hay una valoración final de manera global. Se detalla una valoración sobre los aspectos positivos de la implementación, los negativos y a mejorar. Después se valora el proceso de asesoría por parte del asesor (positivos, negativos y a mejorar). Finalmente, hay una sección de preguntas sobre cómo se ha medido el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes y su satisfacción con la implementación de la metodología. Se abre una sección para pensar en la implementación del próximo curso y si habrá algún cambio. Durante el proceso, el asesor entra en los cuadernos de bitácora de los docentes de primer año (también puede entrar cualquier docente pues no están cerrados) y pone retroacciones para mejorar las implementaciones. Dichas retroacciones se componen de una descripción detallada de la planificación y del desarrollo, seguida de los aspectos positivos a destacar y después los aspectos que no han funcionado muy bien. Esta parte fomenta la reflexión sobre la ejecución y resultado de la implementación. A continuación, la retroacción pregunta “¿cómo han reaccionado los estudiantes?” y qué propuestas de mejora hay. El último apartado de la retroacción permite escribir preguntas o dudas directas para el asesor.

Para las sesiones que se quieren observar hay un calendario abierto a todos los docentes de la facultad involucrados en el proyecto con el horario de las sesiones en las que van a implementar la metodología ABP y uno se inscribe con antelación a la sesión que le sea más conveniente.

Al observar implementaciones, se llega un poco antes de la implementación para hablar con el docente que conducirá la sesión, así que puede poner al día a los observadores, pues no todos son familiares con las asignaturas en las que se realiza la implementación. Durante la implementación el observador está en modo activo tomando notas y atendiendo a todo aquello que sucede en la sesión. Se pide que el feedback de las sesiones observadas se dé lo antes posible por escrito y, en nuestra experiencia, hay una parte de feedback oral que se da al final de la sesión, sobre todo de cara a un intercambio de impresiones.

4.3. Análisis de datos

Los datos se han recopilado a través de diversos instrumentos: i) notas de observación de los observadores, ii) comentarios por parte del asesor en el cuaderno de bitácora, iii) notas y reflexiones de las docentes implicadas, recogidas en el cuaderno de bitácora, y iv) cuestionario online administrado entre el estudiantado.

Este cuestionario está dividido en dos partes detalladas en Tabla 1, la primera de corte cuantitativo, con tres escalas de Likert (de 1 a 5, con un valor mínimo para 1 y el máximo para 5), correspondiente a las siguientes dimensiones: emociones y sentimientos ante la tarea; facilidades y aportaciones del desarrollo del ABP como metodología de aprendizaje. La segunda parte son preguntas de valoración con respuesta abierta. Concretamente son las siguientes cuestiones: en tu opinión, ¿cuáles son las ventajas y los inconvenientes de trabajar a partir de la metodología ABP y el caso de estudio?; y ¿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.

Tabla 1. Tabla de especificidades del cuestionario de valoración

Dimensión	Indicador	Tipo de cuestión
Emociones y sentimientos	Reacciones emocionales ante la tarea propuesta	Escalar (uno a cinco)
Facilidades	Aspectos que la tarea ha permitido desarrollar	Escalar (uno a cinco)
Aportaciones	Contribuciones de la tarea y la metodología desarrollada	Escalar (uno a cinco)
Ventajas e inconvenientes	Percepción por parte del alumnado de los puntos fuertes y débiles de la metodología ABP y la tarea propuesta	Textual abierta
Aprendizajes	Aprendizajes derivados del desarrollo de la tarea a partir de la metodología ABP	Textual abierta

Fuente: elaboración propia.

Para analizar los datos, hemos llevado a cabo un análisis exploratorio-descriptivo para las preguntas cuantitativas (Mouly, 1978; Corbetta, 2007) y un análisis temático discursivo para las preguntas abiertas (Wetherell, 1998; Liu & Kang, 2016). Los datos recopilados a través de los cuadernos de bitácora y las observaciones se analizaron mediante un análisis temático discursivo y uno auto etnográfico.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y DISCUSIÓN

5.1. Valoración del alumnado sobre su participación en la innovación docente mediante la metodología ABP

La totalidad del alumnado participante en esta innovación docente la valora satisfactoriamente, y los aspectos más valorados son los siguientes: a) la proyección hacia la futura práctica profesional (con una media de 4,09 puntos sobre cinco); b). dar valor a un caso de estudio y el ABP como fuente de aprendizaje, reforzando la relación entre teoría y práctica (4,09 sobre cinco); c) aprender el contenido a partir de la propia experiencia, a través de casos y situaciones reales, próximas y actuales (3,89 puntos sobre cinco); d) ser consciente de su propio proceso de aprendizaje mediante el caso de estudio y el problema (3,87 puntos sobre cinco); e) la orientación y guía por parte del profesorado y f). tener tiempo de trabajo en el aula.

El alumnado señala que con esta metodología les resulta más fácil proyectarse profesionalmente, ya que pueden ver qué tipo de trabajo podrían realizar una vez finalicen sus estudios de grado. En este sentido, una estudiante afirma:

“Es uno de los primeros momentos de la carrera que te sientes sociólogo de verdad y todo el aprendizaje y motivación que ello conlleva” (E31, 2021-22). En la misma línea, otra compañera comparte: “Las ventajas que han tenido estas prácticas han sido poder

descubrir y experimentar cómo sería una posible tarea en mi trabajo futuro” (E52, 2021-22).

Este resultado confirma las aportaciones de estudios precedentes (Díaz Barriga, 2006; Rué, Font & Cebrián, 2011) que ya señalan las virtudes de la metodología ABP como favorecedora del aprendizaje experiencial, competencial y significativo.

También, les ha resultado motivador y estimulante el poder aplicar aprendizajes desarrollados a los casos de estudio propuestos, ya sea porque se podían identificar con ellos, porque les resultaban familiares o porque son conflictos urbanos de los que son conocedoras. Este tipo de metodología ayuda al alumnado a poder conectar la teoría que se da en el marco de la formación universitaria y su aplicación fuera del aula (E45, 2021-22). También confirma la importancia de tener un caso actual y sentirlo próximo otra estudiante (E36, 2021-22).

El estudiantado valora positivamente que el diseño del proceso secuencial de enseñanza-aprendizaje en el ABP destine sesiones de trabajo en el aula, para desarrollar dinámicas en pequeño y gran grupo y tutorías grupales. Los datos revelan que ofrecer un espacio y tiempo para la orientación, supervisión y consulta de dudas al profesorado es uno de los aspectos más valorados por el alumnado, ya que reduce estrés y ansiedad y potencia la motivación y la autoeficacia con respecto a la tarea a realizar.

Un testimonio afirma que con las prácticas el feedback da la posibilidad de sentirse menos perdido (E36, 2021-22). Otra compañera, complementa con estas declaraciones remarcando la importancia de usar las tutorías para preguntarlo todo (E43, 2021-22).

Por otra parte, el alumnado señala como limitaciones de su experiencia en el desarrollo de la metodología ABP: a) el hecho de que esta actividad requiere de mayor esfuerzo y profundidad que otro tipo de trabajos; b) cierta inseguridad ante la tarea, debido a la falta de experiencia con respecto a esta metodología; y c) considerar los espacios de trabajo grupal en el aula como actividades algo repetitivas.

Con relación al primer aspecto, si bien es cierto que el ABP enfatiza la interrelación entre teoría y práctica y la aplicabilidad de los conocimientos a situaciones simuladas, tal y como ponen en valor trabajos mencionados como el de Marra, Jonassen, Palmer & Luft (2014), este ejercicio supone para el alumnado un esfuerzo mayor que otro tipo de tareas, como son la escucha o la memorización.

Un estudiante asiente que el aprendizaje autónomo requiere un esfuerzo extra (E46, 2021-22). Y, otra compañera reflexiona que permite un modo más visual (a la vez que laborioso) de trabajar (E55, 2021-22).

Con respecto a la segunda limitación, que se relaciona con la inseguridad que experimenta el alumnado ante una metodología novedosa, y la cual busca activar la reflexión, no la ejecución de unos esquemas predeterminados para llegar a unas soluciones establecidas, y también la autorregulación en el proceso de aprendizaje, acompañada del apoyo del equipo docente, y no el control externo del proceso.

Una alumna expresa: "Sin duda, poder aplicar lo aprendido a clase se erige como la ventaja y el inconveniente. Por una parte, afianzas conocimientos y descubres la aplicación práctica. Frente a ello, también genera mucha inseguridad por si lo que estás comprendiendo en clase y en las diferentes observaciones realizadas estará bien o tiene sentido” (E26, 2021-22).

La inexperiencia en el uso de este tipo de metodologías genera cierto desconcierto entre el alumnado, especialmente en la presentación de la tarea, y si no se dan excesivas

consignas directivas del ejercicio. Dificultades de este tipo también se han evidenciado en otras innovaciones docentes e investigaciones en educación superior como son Sabariego (2018) y Sabariego, Sánchez y Cano (2019).

Vinculada a esta limitación, se aprecia la tercera dificultad del estudiantado con respecto a la metodología ABP, y es la capacidad de valorar y organizar el tiempo en el aula para llevar a cabo tareas indispensables para el ejercicio solicitado, como son el debate, la distribución de subtareas, discusión sobre planteamientos, consulta de dudas, compartir feedback e información con otros grupos de trabajo, etc.

En definitiva, todas estas limitaciones convergen en un punto en común y es la falta de práctica en el desarrollo de metodologías activas y participativas, como, por ejemplo, el ABP, en la enseñanza universitaria.

3.2. Reflexiones por parte del profesorado, en el rol de implementador, observador y asesor, sobre el desarrollo de la metodología ABP como innovación docente en la enseñanza de la Sociología Urbana

En el cuaderno de bitácora se recoge información de cada actividad que contempla la innovación, así como una valoración del proceso en general. Tiene la particularidad de que se interconectan voces y actores implicados desde la figura del docente; en este caso, existe el papel de supervisor, el de observador y el equipo docente implementador de la innovación.

El profesorado que han diseñado e implementado la innovación docente a través de la aplicación del ABP señalan como principales contribuciones para el alumnado: a) Incrementar la motivación inicial del alumnado con respecto a la tarea y a su proceso organizativo (sesiones de trabajo en el aula, tutorías grupales, trabajo autónomo...); b) Construir un clima de aula distendido, de colaboración, confianza, especialmente en un grupo clase muy numeroso. Para ello, ha sido primordial ser dos docentes en el aula; c) La tutorización en el aula, generando así un espacio de orientación, diálogo, resolución de dudas, lo cual ha motivado y conectado al estudiantado al proceso de aprendizaje; d) Fortalecer el compromiso del alumnado con la tarea y su proceso de elaboración; e) Mejorar la satisfacción del alumnado con respecto a su proceso de aprendizaje, destacando su percepción de que es significativo y profesionalizador.

Todas estas contribuciones y aportaciones de la aplicación del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje reiteran y refuerzan las virtudes de esta metodología activa recogidas por la literatura (Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015).

Sin embargo, identifican como aspectos limitantes o aspectos a mejorar, poco explorados en trabajos precedentes: a) La redacción no suficientemente motivadora de alguno de los casos de estudio; b) No dedicar suficiente tiempo a la presentación de la tarea y sus consignas de ejecución; c) Necesidad de dinamizar y estructurar más el momento de la sesión del feedback entre grupos de trabajo, dando consignas particulares, como, por ejemplo, realizar una presentación de cinco minutos, en la cual explicar el momento de elaboración en que se encuentra el trabajo, pedir consejo u orientación sobre alguna duda y compartir una alternativa o idea sugerente a las demandas de otros grupos. Así, se pretende evitar la pasividad, la salida prematura de la sesión, etc; d) La inseguridad del alumnado, así como imaginarios relacionados con la idea de que el trabajo autónomo tutorizado en el aula es tiempo perdido, derivados de su limitada experiencia en la participación en metodologías activas. e) Asistencia intermitente y poco comprometida de parte un sector del estudiantado.

Recuperando las palabras expresadas por las propias protagonistas: “Un aspecto que no ha acabado de funcionar han sido la dinamización de algunos grupos en la participación con los otros grupos” (D1_SU, 2022-23). Por otra parte, “Creo que ha habido estudiantes perdidas. Es una metodología que requiere una asistencia importante a clase. Se ha visto coja a veces esta asistencia aun habiendo un núcleo duro de personas presentes” (D2_SU, 2022-23).

Referente al propio equipo docente, se valora muy positivamente el desarrollo de esta innovación docente, pues ofrece un marco de trabajo en común y colaborativo entre el profesorado de la asignatura, y de otras impartidas en otros grados de la facultad. Ofrece un espacio de reflexión e innovación pedagógica, complementado por el proceso de asesoramiento y observación entre docentes, contemplado dentro del programa RIMDA (<http://www.ub.edu/rimda/economiaempresa/inici>). También se valora positivamente el ejercicio de reflexividad al que invita el cuaderno de bitácora. Aunque, la necesidad de dar feedback formativo entre entregas en el marco de grupos clase muy numerosos, supone un ritmo de corrección elevado, que, en ocasiones, sobrecarga significativamente la función docente.

Por su parte, el equipo de observadores apunta como aspectos positivos de la implementación de la innovación los siguientes: a). Planificación rigurosa de la innovación docente y las diferentes sesiones que ésta incluye, lo cual incide en un aumento de la motivación del alumnado y su capacidad de autoeficacia (saben qué han de hacer); y b). La dedicación de tiempo por parte del equipo docente a la tutorización en el aula, así como a la atención al alumnado, uno de los aspectos más valorados por el estudiantado con respecto a esta innovación.

Por otra parte, señalan como aspectos a mejorar, el dinamizar los momentos de interacción entre grupos de trabajo y facilitación de feedback entre iguales y el introducir estrategias para evitar la dispersión de la atención del alumnado mientras el profesorado realiza tutorías grupales en el aula.

Finalmente, el supervisor valora la vocación docente por parte del profesorado implicado, así como la rigurosa planificación e implementación de la innovación docente descrita. Por su parte, suscribe los aspectos satisfactorios señalados con relación al alumnado, por lo que, motiva al equipo docente a consolidarla en cursos posteriores.

También, sugiere propuestas de mejora, las cuales se focalizan en, por una parte, cómo reducir esa sobrecarga de trabajo entre el equipo docente, para así mejorar la sostenibilidad de la innovación pedagógica; y por otra parte, estructurar más el espacio de feedback entre iguales, por ejemplo, usando estrategias como la designación de un representante por grupo, tener que preparar una exposición de 5 minutos explicando en qué punto del trabajo están, qué necesitan y en qué pueden ayudar a otros compañeros, entre otras. Así, lo ilustran las observaciones del asesor en el diario de implementación: “La preparación y corrección de las actividades implica mucho tiempo, especialmente en el primer año. Debemos pensar formas de hacer algo similar, pero simplificando algunos aspectos para reducir la carga de trabajo. Por ejemplo, los alumnos pueden participar en la corrección. También se pueden considerar implementaciones más cortas o sencillas. Cada grupo podría designar un portavoz que explique las valoraciones del grupo. Cada grupo podría tener un par de portavoces/representantes para hacer preguntas o comentarios sobre el trabajo de otros grupos. Si los roles están bien repartidos, las intervenciones pueden ser más fluidas y rápidas. Se podría dar un guión para que cada grupo plantee su exposición: 1) el caso; 2) soluciones al problema; 3) dificultades encontradas; 4) temas pendientes; 5) aspectos que requieren ayuda o feedback. Si hay

tiempo las profesoras podrían explicar las conclusiones principales de la sesión y se podría dar un ‘premio’ a la mejor presentación. (ASSE_ABP, 2022-23).

6. CONCLUSIONES

El diseño e implementación de la innovación docente centrada en la introducción del ABP mediante los casos de estudio en la enseñanza de la Sociología Urbana, es un ejemplo de una innovación satisfactoria para todos los actores implicados en su proceso. Según los resultados de la sección anterior, el equipo docente, el alumnado, asesor y observadores coinciden en satisfacer esta experiencia de innovación docente.

Las principales satisfacciones expresadas por el alumnado van en la misma dirección que los resultados evidenciados por trabajos precedentes (Díaz Barriga, 2006; Eggen y Kauchak, 2015; Rué, Font & Cebrián, 2011) son cómo el ABP activa y fomenta la aplicabilidad de los conocimientos que van adquiriendo en el marco de su proceso formativo, así como toma conciencia del valor profesionalizador de estos aprendizajes, que les ayuda a conectar su formación y su futura práctica profesional. En la misma línea, el profesorado, el asesor y los observadores remarcan como uno de los valores añadidos más relevantes de esta metodología para la formación universitaria es favorecer una educación integral y un aprendizaje reflexivo, creativo y significativo entre el estudiantado. Además, como hemos visto es un aprendizaje transversal pues esta perspectiva profesionalizadora contribuye a este aprendizaje dinámico.

Por otra parte, supone unos retos de cara a la función docente, como son, esperar que el estudiantado tenga una capacidad de conectar conocimientos de manera no lineal con un problema sin que se le plantee una solución única. Esto es una calidad muy importante para poder manejar conceptos abstractos (vistos en la teoría en clase y en algunas lecturas obligatorias) y entrelazarlos con un problema práctico con el que el estudiantado se puede relacionar o pueden interpretarlo como algo que sucede en una cierta ciudad. El segundo reto es que esta metodología requiere de un mínimo nivel de comprensión y dominio de los contenidos teóricos, para poder aplicarlos al análisis de los casos. Como punto positivo a destacar: es una manera fácilmente aplicable a muchas asignaturas de conectar las materias que se estudian en el grado con problemas reales de nuestro entorno. Es importante pues en el grado de Sociología, las estudiantes no necesariamente tienen claro qué salidas profesionales pueden tener. A través de este tipo de metodologías, las estudiantes ven aplicaciones laborales de los conocimientos adquiridos en el grado y qué profesiones les permitirían hacer según qué aplicaciones.

Cómo aspecto negativo por destacar, remarcamos la falta de preparación de las estudiantes para este tipo de metodologías. Estando acostumbradas a una metodología más magistral, tomar las riendas de su propio aprendizaje de este modo no resulta cómodo para todas. Sin embargo, es una experiencia que hemos visto tiene una repercusión real sobre el conocimiento, es aprendizaje vivenciado, tal y como ya apuntaban trabajos como Dewey (1993); Sabariego (2018) y Sabariego, Sánchez y Cano (2019).

En síntesis, el análisis de esta innovación docente pretende contribuir a esa acumulación de evidencia empírica, que avala las potencialidades, virtudes y aportaciones de la metodología ABP, y en particular, mediante estudio, como una metodología que configura contextos de aprendizaje integrador, transversal, reflexivo, creativo y significativo para el alumnado universitario.

REFERENCIAS

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath y Co Publishers.
- de Hoop, Evelien, Auke Pols, and Henny Romijn. (2016). "Limits to Responsible Innovation". *Journal of Responsible Innovation*, 3(2), 110-34.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. MacGraw-Hill/Interamericana.
- 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>
- Koopman, W.J., Watling, C.J., LaDonna, K.A. (2020). Autoethnography as a strategy for engaging in reflexivity. *Global qualitative nursing research*, 7, 1-9.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Liu F. & Kang, J. (2016). A grounded theory approach to the subjective understanding of urban soundscape in Sheffield, *Cities*, 50, 28-39.
- 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.
- 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.
- Mouly, G.J. (1978). *Educational research*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- 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.
- Sabariego Puig, M.; Sánchez Martí, 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.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue, *Discourse & Society*, 9(3), 387-412.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 217, 459-490.