

El aprendizaje competencial y el ABP en educación superior: impactos y valoraciones desde la experiencia del alumnado de sociología

Ana Belén Cano-Hila

Karla Berrens

Universitat de Barcelona (Espanya)

Abstract: This paper examines the potential and limitations of Problem Based Learning (PBL) methodology which has been applied, for the second year (2023-2024), to BA Sociology students in the University of Barcelona within the INNDOC “Problem Based Learning for urban sociology” educative innovation program. PBL is a methodology presenting realistic case studies to solve problems that have an open solution. The student, through some reading and guided questions, is encouraged to solve the problem presented in the way they see best. This methodology bridges a gap between the theory seen in the BA and the reality of what can be a future demand in a job. In this paper, we focus on the student’s experience with this methodology. We evaluate the outcome of this implementation through student feedback gathered at the end of the implementation through a questionnaire and an additional focus group. We conclude by noting that students value the methodology positively because of four main points: a) the relationship it fosters between theory and practice; b) working on case studies with real situations; c) the teachers as guides; d) time to work autonomously in the classroom. They also see limitations in this implementation, and those are: a) this activity requires a bigger effort than others; b) a sense of insecurity because of their lack of previous experience.

Keywords: problem-based learning, case study, urban sociology, active methodology, students’ feedback

1. INTRODUCCIÓN

Las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requieren de planteamientos cercanos a la “docencia orientada al aprendizaje” (Zabalza, 2000), y que buscan dar luz a los desajustes identificados en un tipo de docencia más próxima a las exigencias de las disciplinas que a las necesidades de los estudiantes. 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, la reflexión y la creatividad. Según Pérez (2008) y Morín et al. (2006) el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, y esto implica reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido, a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones de los seres humanos.

En este sentido, el informe “La Sociología en España. Diagnóstico y perspectivas de futuro” (2021) señala diferentes retos de la formación en Sociología, y entre ellos destaca el caminar hacia una sociología en acción (Lahire, 2016). Esta sociología pretende alejarse de la dicotomía teoría-práctica, para concentrar sus esfuerzos en la convicción de que la reconstrucción para la mejora social y el conocimiento necesario para la misma es una tarea continua y constante. Esa tarea requiere el reconocimiento de los sujetos como miembros de una comunidad de pertenencia, en la que poder compartir propósitos conscientes y establecer fines comunes. Las universidades, y el profesorado de las titulaciones de sociología dentro de ellas, constituyen actores relevantes que deben sumarse a la conversación acerca de qué tipo de sociedad queremos.

El presente artículo es fruto de un proyecto concedido en el Programa de Investigación, Mejora e Innovación de la Docencia y el Aprendizaje (RIMDA), que promueve el Vicerrectorado de Política Docente, de la Universitat de Barcelona. Dicho programa ofrece soluciones que dan respuesta a las nuevas exigencias académicas y fomenta la mejora de la calidad de la docencia universitaria. La innovación docente se focaliza en el desarrollo de la metodología del aprendizaje basado en problemas, mediante casos de estudio, para fomentar un aprendizaje más activo, reflexivo, profesionalizador y significativo para el estudiantado del grado de sociología, en particular, de aquel que cursa la materia obligatoria de Sociología Urbana.

1.2. El desarrollo competencial en la educación superior y el ABP

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 et al., 2019; Villa y Poblete, 2007). En consonancia con este contexto, 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 solo como la encargada de impartir instrucción o transmitir conocimiento (Luy-Montejo, 2019). Estas competencias son esenciales para un contexto socioeducativo actual que se caracteriza por ser globalizado y basado en la información, además de ser compleja, paradójica y controvertida (Hargreaves, 2005).

Reflexionar sobre el modelo educativo que se desea brindar es especialmente relevante, ya que la educación superior enfrenta diversos retos desde hace algunas décadas. Por ejemplo, la acelerada transformación del conocimiento y el creciente cúmulo de información (Rué et al., 2011), así como su accesibilidad masiva a través de publicaciones científico-académicas digitales hacen imposible mantener la concepción tradicional del conocimiento como una entidad estática que debía encontrarse principalmente en las aulas universitarias y ser reproducida por el estudiante conforme era transmitida por el docente (Jonnaert, 2006). Por el contrario, en la actualidad, se requieren estudiantes con la capacidad de acceder a la información disponible y manejarla por medio de las TIC (Jonnaert, 2006) para actualizarse permanentemente y lograr transformar esta información en conocimientos (Juliá, 2015; Villardón, 2006).

Ante la cuestión de mantener una formación integral, humanista y de excelencia con estudiantes con capacidades distintas en un mundo altamente tecnologizado y donde los conocimientos están en constante evolución, la formación basada en competencias era una prometedora opción para la universidad. La competencia integra un conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y valores que serán útiles para la vida (Román, 2006). Por tanto, permite que una persona pueda asumir situaciones de reto y resolver situaciones problemáticas; se entiende por un proceso de aprendizaje significativo y orientado a la autonomía del discente (Escobar y Lobo, 2006). El concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento), saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo) y saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación). Así, la formación basada en competencias representa un cambio de perspectiva en la función docente, la cual debe enfocarse en proponer actividades que requieran la integración de conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes aplicados a situaciones cercanas o similares a las tareas académicas y profesionales reales (Lago y Ospina, 2015; Talzina, 2009).

En este contexto educativo universitario, 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 et al., 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 (Marra et al. 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 y Kauchak, 2015).

Múltiples 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, 2006; Eggen y Kauchak, 2015). El ABP fomenta: a) la motivación como voluntad de aprender; b) que el estudiante, mediante esta metodología, logre conectar sustantiva entre la información que recibe y el conocimiento previo, produciéndose un aprendizaje más significativo y transversal; 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.

2. OBJETIVOS

El ABP es una metodología didáctica de alto potencial y relevancia para satisfacer las necesidades formativas del alumnado universitario hoy, focalizado en el aprendizaje y desarrollo competencial. 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. En este artículo se busca evaluar la experiencia analizando el impacto del alumnado respecto a su aprendizaje en la asignatura de Sociología Urbana, así como ventajas y desventajas que identifican en relación con dicha innovación docente.

3. MÉTODO

Para evaluar el efecto de las innovaciones desarrolladas se ha llevado a cabo un método de investigación mixto (Creswell, 2014) con un diseño de triangulación para el análisis de la información procedente de: a) un cuestionario virtual sobre ABP y desarrollo competencial dirigido a todo el alumnado de la asignatura de Sociología Urbana; y b) un grupo de discusión con este mismo colectivo para profundizar en la narrativa del proceso, la vivencia y la satisfacción del aprendizaje por parte del alumnado. La característica fundamental de este enfoque es que permite una comprensión más completa de un problema de investigación, que en ciertos casos no se lograría aplicando un solo tipo de método (Creswell, 2014).

3.1. Técnicas de obtención de información

Con la finalidad de evaluar el efecto de la metodología ABP a través de casos de estudio, en el aprendizaje competencial del alumnado, así como la valoración que hacen de esta innovación docente, se han diseñado y desarrollado dos instrumentos de recogida de información: por un lado, un cuestionario virtual, el cual se basa en el cuestionario validado para la evaluación de las estrategias narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo (Sabariego, 2014), y se complementa con la versión española de la escala Creative Environment Perceptions (CEP-9) para explorar la competencia de la creatividad. La Tabla 1 presenta las especificaciones del instrumento en cuatro dimensiones de análisis: i) dimensión emocional frente el ABP; ii) efectos percibidos por el alumnado de la incorporación del ABP en los procesos de EA; iii) impacto del ABP en la creatividad del estudiantado; iv) desarrollo del ABP y aspectos relativos al ejercicio docente y al aprendizaje; v) grado de satisfacción del estudiantado con implementación ABP; vi) valoración por parte del alumnado del desarrollo de la metodología ABP (ventajas, inconvenientes, propuestas de mejora...) y; vii) datos sociodemográficos. Este artículo presenta los resultados de las dimensiones 2, 3, 5, y 6, que exploran los impactos del alumnado en relación con la incorporación del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje, y sus valoraciones al respecto.

Por otro lado, y complementando la información recogida por el cuestionario virtual, se realiza un grupo de discusión con el estudiantado implicado en la innovación docente. El guion del grupo de discusión se articuló en cuatro grandes temáticas: i) el proceso de aprendizaje (motivaciones hacia las actividades, grado de autonomía, nivel de reflexión y grado de creatividad

desarrollados y, nivel de comprensión de los contenidos); ii) la valoración de la experiencia; y, iii) las sugerencias de mejora.

Tabla 1. Tabla de especificades del cuestionario virtual de valoración por parte del alumnado del impacto del ABP en su proceso de aprendizaje

Dimensiones	Nº preguntas	Tipo de preguntas
D1: dimensión emocional frente el ABP	2	Pregunta 1: 11 ítems escalares tipo Likert 5 puntos Pregunta 2: Abierta textual
D2: efectos percibidos por el alumnado de la incorporación del ABP en los procesos de EA	2	Pregunta 3: 7 ítems escalares tipo Likert 5 puntos Pregunta 4: 10 ítems escalares tipo Likert 5 puntos
D3: Impacto del ABP en la creatividad del estudiantado	5	Pregunta 5: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 6: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 7: ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 11: ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 12: ítem escalar tipo Likert 5 puntos
D4: Desarrollo del ABP y aspectos relacionados con el ejercicio docente y la situación de aprendizaje	5	Pregunta 8: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 9: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 10: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 13: 6 ítems escalares tipo Likert 5 puntos Pregunta 14: 5 ítems escalares tipo Likert 5 puntos
D5: Grado de satisfacción del estudiantado con implementación ABP	1	Pregunta 15: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos
D6: Valoración por parte del alumnado del desarrollo de la metodología ABP (ventajas, inconvenientes, propuestas de mejora...)	5	Pregunta 16: Abierta textual Pregunta 17: Abierta textual Pregunta 18: Abierta textual Pregunta 19: 1 ítem escalar tipo Likert 5 puntos Pregunta 20: Abierta textual
D7: Datos sociodemográficos	4 preguntas sobre: grupo, sexo, edad, dedicación al trabajo (horas)	Abierta textual

Fuente: elaboración propia.

3.2. Participantes

La muestra se formó con 17 grupos de entre 5-6 personas de la asignatura de Sociología Urbana, en la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de Barcelona. Esta es una asignatura obligatoria de 6 créditos, que se cursa en el tercer curso del grado. Concretamente, han respondido el cuestionario 53 estudiantes, en su totalidad del grupo de mañana. La edad de los alumnos es de entre 20-22 años. Según el sexo, la conformación del grupo es de 75% estudiantes mujeres, y 25% alumnos hombres. Por otro lado, el 55% de la muestra afirma compatibilizar sus estudios con el trabajo, en la gran mayoría a tiempo parcial. El grupo de discusión estuvo

conformado por 10 estudiantes matriculados de la asignatura. El muestreo de los participantes fue intencional y por accesibilidad y fueron dinamizados por dos miembros del equipo investigador (un moderador y un responsable de su registro narrativo y grabación literal).

3.3. Procedimiento

Esta asignatura tiene sesiones teórico-prácticas y clases de prácticas y de resolución de problemas. Es una asignatura de primer semestre, que empieza el 18 de septiembre y termina el 22 de diciembre, se da 2 horas cada miércoles y jueves (o de mañana, o de tarde, según el grupo). De estas sesiones, desde noviembre hasta finales del trimestre, se dedican 3 sesiones de prácticas en clase (6 horas) con una organización específica (Berrens y Cano-Hila, 2024 en imprenta) que se resumen en la tabla 2.

Tabla 2. Temporalización de la implementación de la innovación docente: El ABP mediante casos de estudio en la enseñanza-aprendizaje de la Sociología Urbana

Clase	Tarea	Responsable	Resultados observables
Sesión 2	Se presentan los casos de estudio y los estudiantes se dividen por grupos y escogen un caso. Se dividen las lecturas para la siguiente sesión.	Al inicio de la sesión, la responsable es la profesora. Cuando ya están en grupos, definen un portavoz por grupo.	Al final de la sesión, el portavoz del grupo presenta el caso escogido y expone los motivos. Presentan qué inquietudes tienen antes de empezar el trabajo. Feedback formativo inter-grupal orientado a compartir inquietudes.
Sesión 2	Los estudiantes, con las lecturas analizadas, hacen un esquema de la resolución del caso. 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.	Un portavoz por caso	Al final de la sesión, un portavoz por caso presenta el punto del trabajo en el que están, guiados por unas preguntas dadas al principio de la sesión. Feedback formativo inter-caso
Sesión 3	Los estudiantes tienen una estructura elaborada de su resolución. Se realizan tutorías grupales por parte del profesorado, para orientar el proceso final de redacción del trabajo a presentar, susceptible de evaluación.	Un portavoz por grupo, la profesora para las tutorías.	Al final de la sesión, el portavoz del grupo presenta el punto del trabajo en el que están, guiados por unas preguntas dadas al principio de la sesión. Feedback formativo inter-grupal, feedback formativo profesora-grupo a grupo.

Fuente: elaboración propia.

3.4. Análisis de datos

Se efectuó un análisis cualitativo, de contenido, de la información extraída en los grupos de discusión siguiendo el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Después de generar el sistema de categorías se procedió a la gestión de toda la información mediante el programa informático QSR NVIVO v.118. Para tratar los datos del cuestionario se hizo un análisis descriptivo univariante de los ítems del estudio mediante el programa SPSS.

4. RESULTADOS

4.1. Impactos de la metodología del ABP, a través del estudio de caso, en los procesos de aprendizaje del alumnado

Según los datos recogidos, la metodología activa del ABP, mediante el estudio de caso, ha fomentado en el alumnado los siguientes aspectos: a). La reflexión sobre el contenido por parte del alumnado desde su experiencia (64,1%); b). El aprendizaje del contenido desde la experiencia (64,2%); c). La comprensión de la complejidad de la futura práctica profesional (64,1%); d). El aprendizaje de los contenidos permite su transferencia a una hipotética práctica profesional (66 %); e). Entender el sentido de aquellos contenidos trabajados en el aula (62,2%); y, f). Activar la creatividad (62%). Por lo tanto, se confirma que la metodología del ABP fomenta el pensamiento reflexivo, el aprendizaje vivencial y basado en la experiencia, así como el aprendizaje aplicado y profesionalizador.

Así lo expresaba el estudiantado participante en el grupo de discusión: “A mí me parece esta técnica de estudio muy positiva porque además que no te tienes que cargar con tanta teoría sola, te da una misión diferente. Es una forma de traerte a tus conocimientos la visión del campo y la comparativa. Te hace reflexionar más, ver tu ciudad con otros ojos [...] (GD, Al 4, Ref 4). En la misma línea: “A mí me ha gustado porque estamos acostumbradas a teoría, teoría, teoría y este sistema de alternar teoría y práctica, de buscar, aplicar, resolver, me ha gustado” (GD, Al 1, Ref 1). “He podido aplicar conceptos trabajados en clase en los trabajos planteados, en las prácticas, además de verlos realmente en la ciudad, y esto ha sido satisfactorio para mí” (GD, Al 2, Ref 2). El aprendizaje basado en problemas es una metodología que favorece una relación pensante con lo que hace el estudiante en este proceso, y les ayudan a ser más conscientes de sus aprendizajes, de lo que aprenden y de cómo lo aprenden. El estudio desarrollado demuestra que las actividades planteadas son útiles para relacionar experiencia y conocimiento, haciéndoles más conscientes de lo que saben sobre el tema e invitarles a proyectarse en el campo y práctica profesional: “Los estudios de casos permiten que puedas ver claramente qué estás estudiando” (GD, Al. 5, Ref 6); “El hecho de estudiar nuestra propia ciudad, hace que las temáticas más cercanas no puedan ser, pero la asignatura te da otra mirada, otra visión” (GD, Al 3, Ref 11).

También se confirma que el ABP presenta al estudiantado situaciones de aprendizaje, que además de fomentar la aplicación de conocimientos, les invita a proyectarse profesionalmente: “Con estas tareas he sentido que me ayudaba a entender mejor lo que hemos hecho en clase y a darle un sentido práctico al temario” (GD, Al 7, Ref 14). “Siento que esta forma de aprender te da una formación más robusta de cara a la vida profesional” (GD, Al 1; Ref 22); “Los casos son reales, y te dan una idea de dónde podrías trabajar y cómo una vez graduado” (GD, Al 6, Ref 25).

Finalmente, los datos ponen de manifiesto que un último impacto relevante del ABP en el aprendizaje del alumnado de sociología, en particular, de la materia de sociología urbana, potencia su creatividad, tanto en el plano individual como grupal. En palabras del alumnado: “Las actividades propuestas me han animado a ser más creativa, a pensar sobre un caso en concreto, decidir cómo enfocar la práctica e imaginar posibles soluciones” (GD, Al 3, Ref 30). “Es interesante discutir en grupo cómo afrontar los problemas que muestran los casos de estudio, aunque esto lleva mucho tiempo y a veces no es fácil” (GD, Al 7, Ref 33).

4.2. Valoración de la innovación docente por parte del estudiantado: fortalezas y debilidades de la aplicación del ABP

La valoración general del alumnado sobre la innovación docente implementada, focalizada en la introducción de la metodología ABP mediante casos de estudio en la enseñanza de la sociología urbana, es significativamente satisfactoria. Concretamente, un 69,8% del alumnado encuestado expresa estar satisfecho y muy satisfecho con la experiencia vivenciada de dicha innovación.

Las principales fortalezas de esta metodología señaladas por el alumnado son las siguientes: a). La posibilidad de poner en juego aquello que estás aprendiendo, por tanto, la capacidad de aplicabilidad; y, b). Ser motivadora y también gratificante con respecto a los resultados.

De acuerdo con los testimonios del estudiantado: “Es la primera vez que tengo la sensación de tener que usar lo que vemos en clase para algo” (GD, Al 5, Ref 9). “Me ha motivado y me ha hecho sentir bien, satisfecha, el poder aplicar conceptos trabajados en clase, a casos reales, y además de mi ciudad” (GD, Al 3, Ref 13).

Sin embargo, las principales debilidades identificadas son: a). La no correspondencia entre carga de trabajo que supone el ABP con el porcentaje de la nota final de la asignatura otorgado a la resolución de casos; b). La limitación temporal; c). La inexperiencia con respecto a este planteamiento de las actividades y trabajo en el aula; y, d). Las condiciones materiales relacionadas con el trabajo grupal en el aula (demasiados grupos, falta de silencio, largo tiempo de espera para consultas con el profesorado).

En palabras del alumnado: “Considero que el valor de las prácticas debería ser mayor. Suponen mucho trabajo de lectura, búsqueda de información, observación... y valen una ínfima parte de lo que puntúan los exámenes” (GD, Al 3, Ref 35). “El hecho de que estas prácticas contemplen un trabajo de grupo en clase, te sitúa en que es un trabajo importante, pero a veces, sientes que es poco provechoso porque hay muchos grupos, mucho ruido y para poder hablar con la profesora tardas muchísimo... quizás estaría bien, pactar tutorías concretas...” (GD, Al 1, Ref 38).

Estas evidencias son coherentes y van en la misma línea que trabajos como los de Díaz (2006), Eggen y Kauchak (2015) que señalan como principales contribuciones del ABP a la educación superior, el favorecer una educación integral y un aprendizaje significativo y profesionalizador entre el estudiantado. También, con otros estudios como los de Armbruster et al. (2009); Tien et al., (2002) y Cano et al., (2023) evidencian la mejora del interés, la motivación, la creatividad y el aprendizaje autogestionado por parte de los alumnos con la introducción de metodologías de resolución de problemas, acompañados de elementos de autoevaluación y evaluación formativa.

Finalmente, los resultados también señalan algunas condiciones necesarias para el desarrollo eficiente del ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje, como son, por ejemplo, buscar

una coherencia sólida entre carga de trabajo y cualificación; ofrecer apoyos ante el desconcierto o desconocimiento del alumnado ante el procedimiento de trabajo que requiere este tipo de metodologías; ser consciente del factor limitante del tiempo “reducido”; y velar por unas condiciones materiales y de clima en el aula, fundamentales para un desarrollo óptimo de esta metodología docente (ratio profesor-alumnado, tiempo y calidad del tiempo de tutoría y asesoramiento, silencio, clima de confianza, clima de trabajo activo en el aula por parte del estudiantado...).

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos sobre los efectos de la metodología ABP en el aprendizaje competencial del alumnado de sociología, apuntan a una noción de saber que no es conocimiento ni teoría: es un saber que se construye desde los significados y no puede desligarse de la experiencia. Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta el colectivo de profesionales en formación, los y las profesionales de la sociología, y la necesidad expresada por Fernández y Domínguez (2021) que también compartimos: uno de los principales retos de la formación en Sociología, es el caminar hacia una sociología en acción (Lahire, 2016). Esta sociología pretende alejarse de la dicotomía teoría-práctica, para concentrar sus esfuerzos en la convicción de que la mejora social y el conocimiento necesario para la misma es una tarea basada en el constante diálogo entre análisis, reflexión, acción. Este estudio corrobora el valor de un cambio de enfoque hacia nuevas condiciones indispensables, contextos que promuevan la reflexión e influyan en la autorregulación del aprendizaje (Boekaerts y Cascallar, 2006) conjugando la perspectiva cognitiva y emocional, el aprendizaje situado, vivencial y profesionalizador.

El reto pedagógico se orienta a avanzar hacia ambientes de aprendizaje con estas condiciones indispensables: interactivos y cooperativos, dinámicos y reflexivos en y desde la acción (Sabariego et al., 2019, Suárez, 2011; Alliaud y Suárez, 2011). Promover el aprendizaje activo y protagonizado por el alumnado, así como su reflexión, favorecen la toma de conciencia de las estrategias que utilizan para aprender y, por tanto, reconocer aquellos aspectos que facilitan o dificultan este proceso (Villardón, 2006). Esta experiencia en la formación inicial, según trabajos como los de Barton y Ryan (2014), Jones y Ryan (2014) y, Nocetti y Medina (2018) ayuda a que los futuros profesionales afronten su práctica profesional con mayor profundidad y compromiso, y se alejen de una cierta racionalidad técnica. Por ende, la investigación en docencia está llamada a explorar con más detalle y validar los elementos clave que garanticen crear estos contextos de enseñanza que promueven el aprendizaje aplicado, situado (Pérez, 2008), reflexivo (Brockbank y McGill, 2007; Cano, 2023) y profesionalizador en la universidad (Lahire, 2016).

REFERENCIAS

- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., y Weiss, M. (2009). Active learning and student centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *CBE-Life Sciences Education*, 8(3), 203-213.
- Barton, G., y Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research y Development*, 33(3), 409-424.

- Berrens, K., y Cano-Hila, A.B. (2024) El aprendizaje basado en problemas como metodología en la asignatura de Sociología Urbana. Análisis y reflexión de una innovación docente. In, Amatori, G., Buccolo, M., & Álvarez, C.L. (Eds.), *Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación*. Dykinson.
- Boekaerts, M., y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Cano-Hila, A. B., Berrens, K., Pradel-Miquel, M., y Vilà, G. (2023). Enseñando sociología urbana a través de la metodología APB y el caso de estudio: Diseño y reflexiones de una innovación docente. *Sociological Teaching*, 2(2), 11-25.
- Cano-Hila, A. B. (2023). Fomentando el pensamiento reflexivo a través del ABP: el caso de una innovación docente en la asignatura de sociología urbana, según el estudiantado. In, Victoria, J.J.; Berral, B.; Martínez, J.A.; Camuñas, D. (Eds.) *Investigación en contextos educativos formales, no formales e informales: descubriendo nuevos horizontes en la educación*. Madrid. Dykinson.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage publications
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath y Co Publishers.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill/Interamericana.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (2015). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. *Fondo de Cultura Económica*.
- Escobar, B., y Lobo, A. (2006). Empleo de juegos de simulación empresarial como herramienta para la innovación docente: experiencia en control de gestión de la diplomatura de turismo. *Revista de enseñanza universitaria*, extraordinario, 34- 47.
- Fernández, M., y Domínguez, M. (Eds.) (2021). *La sociología en España : diagnóstico y perspectivas de futuro*. Madrid: Marcial Pons.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- 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.
- Jonnaert, Ph. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. *Transfert, Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants-stagiaires du secondaire*, 3, 5-9.
- Jones, M., y Ryan, J. (2014). Learning in the Practicum: Engaging Pre-Service Teachers in Reflective Practice in the Online Space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132-146. doi: 10.1080/1359866x.2014.892058
- Juliá, M. T. (2015). Competencias generales de la formación universitaria: aportes a la calidad con equidad. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior*. Ponencias y debate (pp. 39-62). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Lago, D., y Ospina, R. (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate* (pp. 15-37). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lahire, B. (2016). *En defensa de la Sociología. Contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsionan la realidad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- 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., y Luft, S. (2014). Why problem- based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4): 221-238.
- Morín, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. España. Editorial Gedisa, S.A.
- Nocetti, A., y Medina, J.L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Espacios*, 39 (15), 1-12.
- Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Rué, J., Font, A., y 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.) (2014). *El valor de la investigación formativa para la innovación docente y el desarrollo de competencias* (2012PID-UB/117). Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48728>.
- Sabariego, M., Sánchez, A., y Cano, A. B. (2019). El pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830.
- Sabariego, M. (Coord). (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Suárez, D. H. (2011). *Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios*. *Revista Educación y Pedagogía*, 61(23), 11-24.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP.
- Tien, L. T., Roth, V., y Kampmeier, J. A. (2002). Implementation of a peer-led team learning instructional approach in an undergraduate organic chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*. 39(7), 606-632.
- Villa, A., y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de pedagogía*, 217: 459-490.