



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación pedagógica y tecnologías digitales en la docencia de las ciencias sociales

Coords.

Concha Pérez-Curiel
Ricardo Domínguez-García
Jorge Zarauza Castro

Dykinson, S.L.

VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA PARA ANALIZAR LA REALIDAD SOCIAL

RAFAEL GRANDE

Universidad de Málaga

LIVIA GARCÍA FAROLDI

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la corriente pedagógica constructivista, basada en dinámicas de aprendizaje colaborativo y que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, ha ido ganando terreno en las aulas universitarias españolas. Entre ellas el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha cobrado especial interés recientemente pese a tener sus orígenes a principios del pasado siglo XX a partir del libro *The Project Method* de Kilpatrick (1918). El ABP es una estrategia didáctica de enseñanza y aprendizaje activa, colaborativa y centrada en el estudiante, donde el alumnado, organizado en grupos, participa de forma activa en su proceso formativo desarrollando proyectos basados en situaciones reales y el personal docente actúa simplemente como un facilitador (Bender, 2012; Sanmartí, 2016).

Dado este auge es necesario evaluar las potencialidades y dificultades del ABP a través de la mirada del alumnado universitario que implementa este tipo de estrategias didácticas. Para ello el presente capítulo muestra los resultados de un proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga titulado “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: conocimiento y compromiso del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos de Sociología” (PIE 22-169), que se ha desarrollado

durante los cursos académicos 2022-2023 y 2023-2024 en ocho asignaturas de sociología de siete titulaciones del área de Ciencias Sociales.

2. LUCES Y SOMBRAS DEL ABP ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

El ABP se ha consolidado como una metodología innovadora y eficaz para la educación superior, respondiendo a las demandas de un mundo en constante cambio. Al promover el aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante, el ABP contribuye a cultivar entre el alumnado habilidades altamente transferibles que son muy demandadas en la actualidad en diversos contextos tanto académicos como profesionales. Así, en la medida que los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados cada vez más en competencias, estas metodologías didácticas permiten trabajar competencias específicas y transversales mediante el fomento de habilidades duras (uso de herramientas, análisis de datos, programación, etc.) y habilidades blandas (adaptabilidad, liderazgo, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico, etc.).

Como expone Morón (2016), las estrategias ABP son modelos competenciales en los cuales la construcción del conocimiento y la adquisición de habilidades se logran a través de procesos cognitivos desde la vida cotidiana, usando la mediación como facilitadora y donde los proyectos son en sí mismos un proceso de “aprender a aprender” en cooperación (aprendizaje social).

La literatura ha señalado que su implementación en la educación superior ofrece múltiples beneficios (Exley y Dennis, 2007; Morón, 2016). En primer lugar, una mayor motivación, en la medida en que el estudiantado se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía, interés por la materia y responsabilidad. En segundo lugar, al relacionar la teoría con la práctica promoviendo un aprendizaje activo y experiencia a través de casos concretos, se construye un conocimiento más profundo y duradero en contraposición al aprendizaje pasivo y basado en la mera transmisión de conocimientos. Por último, en tercer lugar, estas estrategias tienen la ventaja de que pueden adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado, promoviendo así un aprendizaje más personalizado y significativo.

Pero si algo ha diferenciado la implementación de las metodologías ABP en la educación universitaria, frente a las etapas educativas previas, es su utilidad para el aprendizaje de los modelos científicos (Domènech-Casal, 2019). En la medida en que los proyectos desarrollados por los grupos de estudiantes emula un proceso de investigación se convierten en una magnífica introducción a la tarea científica. En este sentido, como apuntan Larmer y Mergendoller (2010), entre las características de todo buen proyecto deben figurar una necesidad de conocer, una adecuada pregunta inicial, una fase de investigación e innovación, y una actitud crítica y de revisión.

Aunque, como es habitual, el foco de la aplicación del ABP ha recaído en mayor medida en las ciencias físico-naturales, cada vez se ha puesto más en valor su utilidad para transmitir los modelos de investigación en ciencias sociales (del Moral y Sobrino, 2016). Dada su naturaleza, resulta una herramienta de gran utilidad para promover entre el alumnado la comprensión profunda de fenómenos sociales cada vez más complejos y globales, el desarrollo de habilidades críticas y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones reales y presentes en la vida cotidiana. Además, se ha venido comprobando la facilidad de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ABP, lo que sin duda permite acceder a una gran cantidad de información, recursos y fuentes de datos sociales que facilitan la investigación desde el aula y la colaboración entre las personas que conforman los grupos de trabajo.

A pesar de su expansión durante las últimas décadas en las aulas universitarias de todo el mundo, no es oro todo lo que reluce en las metodologías ABP. Por un lado, se dispone de numerosos estudios que comprueban el alto grado de satisfacción del alumnado universitario con las actividades basadas en ABP, en especial cuando están mediadas por TIC (Abella et al., 2018), pero es escasa aún la evidencia empírica sobre su efecto en la adquisición real y duradera de conocimientos. El reciente estudio de García y Galindo (2024) concluye que el trabajo por proyectos solo tiene sentido cuando hay una formación anterior (existe primero un aprendizaje significativo que permite comprender y abordar qué se estudia y cómo se estudia) y cuando se da una instrucción precisa y guiada previa (el equipo docente no es un mero facilitador), lo cual

contradice en sí misma la filosofía pura del ABP y el paradigma constructivista en educación. Estos debates actuales apuntan a que el ABP funciona especialmente bien en el aprendizaje técnico y para trabajar con sujetos que ya tienen una base sobre la materia que les permite “ser dueños” de sus procesos de aprendizaje, por lo que son más un buen complemento que una metodología docente absoluta. En este sentido, en numerosas ocasiones el resultado y la efectividad de los proyectos dependen de las habilidades y nivel de conocimientos previos del alumnado, lo que está muy ligado a su nivel socioeconómico, reproduciendo así estas metodologías las desigualdades sociales en educación (García y Galindo, 2024).

Por otro lado, la aplicación del ABP suele venir de la mano de importantes barreras y conflictos en el trabajo en grupo que dificultan de forma significativa su aprovechamiento. En numerosas ocasiones los grupos de trabajo no logran funcionar como un equipo, superando las fricciones a las habilidades colaborativas e imposibilitando que la cooperación y las sinergias ayuden a construir el conocimiento (Peterson, 2004; Durán et al., 2019). A esto hay que sumar que en numerosas ocasiones estos conflictos intragrupalos no son suficientemente abordados ni supervisados a tiempo por el equipo docente, lo que agudiza un desarrollo incompleto de las sinergias y la colaboración necesarias para el trabajo por proyecto (de la Torre-Neches et al., 2020)

Tras esta introducción, que ha intentado configurar un breve marco de referencia, se presentan los objetivos del trabajo. En un tercer apartado se explica la metodología del proyecto de innovación y de la evaluación de este. En cuarto lugar, se muestran los resultados obtenidos. Por último, el quinto apartado discute los principales hallazgos y las conclusiones derivadas de los mismos.

2. OBJETIVOS

¿Cuál es la valoración de los estudiantes de Ciencias Sociales, en concreto en asignaturas de Sociología, sobre el ABP y qué factores influyen en esta percepción?

- Analizar los beneficios percibidos por los estudiantes al incorporar este tipo de estrategias didácticas.
- Identificar las dificultades y desafíos que enfrentan los estudiantes durante la implementación del ABP.
- Explorar los posibles factores que influyen en la valoración positiva o negativa del ABP.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA DOCENTE

Como se ha mencionado, se presentan aquí los resultados de un proyecto de innovación educativa desarrollado en el área de sociología de la Universidad de Málaga que utiliza los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para aprender a usar herramientas con las que analizar la sociedad actual, para fomentar la formación integral y pensamiento crítico del alumnado y para promover aprendizajes colaborativos. Para más información sobre el proyecto, ver, en esta misma monografía, el capítulo de García Faroldi y Grande.

Con un equipo de 5 profesoras y 5 profesores de Sociología se introdujo una misma metodología docente en ocho asignaturas de 1º y 2º curso de siete titulaciones de grado de Ciencias Sociales: Trabajo Social, Periodismo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Educación Primaria, Educación Social, Criminología y Gestión y Administración Pública. Todas las asignaturas son de carácter obligatorio, en su mayoría asignaturas que tienen un enfoque introductorio a la sociología aplicada a cada una de las titulaciones y asignaturas de metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. La naturaleza de estas materias hace especialmente relevante introducir estrategias de ABP para la enseñanza-aprendizaje de los modelos de investigación en ciencias sociales.

Los ODS, establecidos en el año 2015 por las Naciones Unidas, representan un marco integral para abordar los desafíos de las sociedades

actuales. La mirada sociológica tiene un papel fundamental en el análisis de estos objetivos permitiendo trabajar a partir de la profundización en diferentes retos —de la pobreza al cambio climático, pasando por la salud o la educación de calidad— la contextualización social de problemas sociales desde su carácter global a local, la identificación y medición de las desigualdades sociales y las relaciones de poder, y la comprensión de los cambios sociales que marcan las tendencias socioeconómicas y sociopolíticas actuales.

Siguiendo la metodología ABP, la actividad —que forma parte de la evaluación de cada una de las asignaturas— se estructura en varias fases a lo largo de las quince semanas que duran las mismas. En primer lugar, durante las tres primeras semanas, se establece el contexto, objetivos y normas generales de esta actividad evaluable: formación de grupos, configuración y normas internas de los grupos, carga de trabajo, explicaciones sobre el uso de fuentes de datos, y criterios de evaluación. Además, en la primera semana se debate en el aula sobre la importancia de los ODS y se promueve la participación activa de los estudiantes en la elección de sus temas a investigar, seleccionando cada grupo un ODS diferente. Durante la segunda fase, de la semana 4 a la semana 11, los grupos de trabajo van desarrollando los proyectos. En ella, el profesorado asume el rol de mero facilitador o apoyo mientras los grupos debaten sobre sus enfoques, recopilan y analizan datos estadísticos, identifican las principales tendencias y elaboran sus conclusiones. Finalmente, en la tercera fase, durante las últimas tres semanas de la asignatura, se realiza la evaluación. Por un lado, los grupos presentan sus proyectos sociológicos en clase para el resto de sus compañeros. Para el profesorado, la evaluación se centra tanto en el producto final (exposición del proyecto) como en el proceso (participación, organización, evolución, uso de fuentes, etc.). Por otro lado, durante estas semanas se pasa al estudiantado el cuestionario de valoración de la actividad y el profesorado mantiene tutorías colectivas de auto-evaluación con los grupos, como se detallará en el siguiente subapartado.

3.2. METODOLOGÍA PARA EVALUAR LA INNOVACIÓN DOCENTE

Para medir la satisfacción de los estudiantes se elaboró un breve cuestionario anónimo en la aplicación Google Forms que incluía preguntas sobre aspectos relacionados con los ODS y sobre la valoración de la actividad de trabajo en grupo. Durante los dos cursos académicos (2022-2023 y 2023-2024) en los que se ha implementado la innovación docente se han obtenido 300 respuestas al cuestionario que forman la base de datos cuantitativa que se analiza en este trabajo. El 75,3% de las respuestas corresponden a mujeres, reflejo de la fuerte feminización de la mayoría de los grados universitarios de ciencias sociales, en especial las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social. Dado que todas las asignaturas que han participado en la asignatura son de 1º y 2º curso la edad media del alumnado que ha respondido a la encuesta es de 20,5 años, con más del 60% del alumnado con 18 o 19 años.

De forma complementaria, en aras de disponer también de una evaluación cualitativa más profunda de la innovación docente y la metodología ABP, dicho cuestionario incorporaba preguntas abiertas para contar con comentarios sobre la opinión acerca de los ODS y sobre la valoración personal de la dinámica. Además, en las últimas semanas de las asignaturas el profesorado invitaba a los grupos a celebrar pequeñas tutorías grupales de auto-evaluación que son un elemento significativo para que el alumnado tome conciencia de sus fortalezas y debilidades en el trabajo colaborativo, y para que el profesorado obtenga información de primera mano sobre las dinámicas internas de todo el proceso.

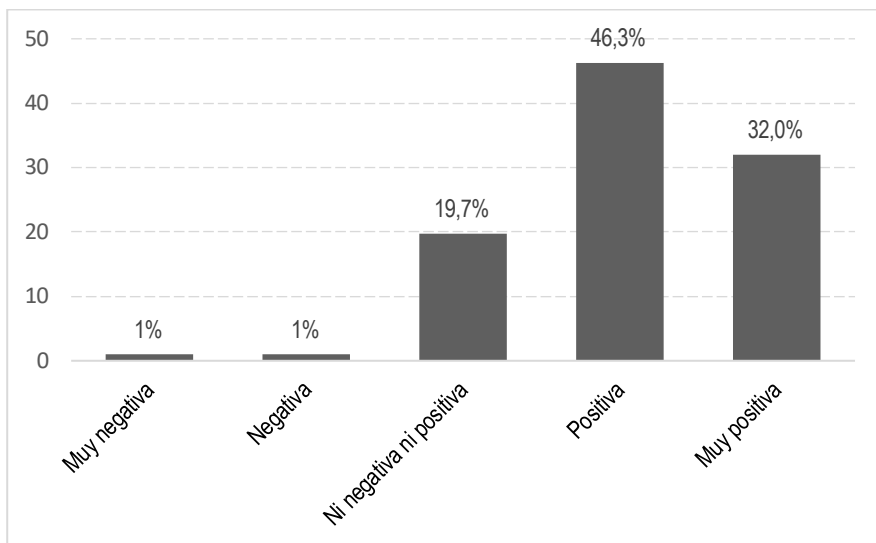
4. RESULTADOS

A continuación, se presentan, primero, los resultados cuantitativos sobre la satisfacción del alumnado con la actividad basada en ABP y los conocimientos sobre los ODS adquiridos. Segundo, se analizan los resultados cualitativos poniendo el énfasis en las potencialidades y dificultades de este tipo de actividades desde la mirada del estudiantado.

El Gráfico 1 muestra la satisfacción general con la experiencia ABP. Más del 78% del estudiantado participante valora de forma positiva o

muy positiva la incorporación de este tipo de metodología para trabajar sobre los ODS, mientras apenas el 2% hacen una valoración negativa o muy negativa. Esta evaluación general refuerza la idea de que las metodologías ABP para acercarse a contenidos como los ODS general una motivación en el alumnado.

GRÁFICO 1. Satisfacción general con la experiencia de ABP en el trabajo práctico en grupo



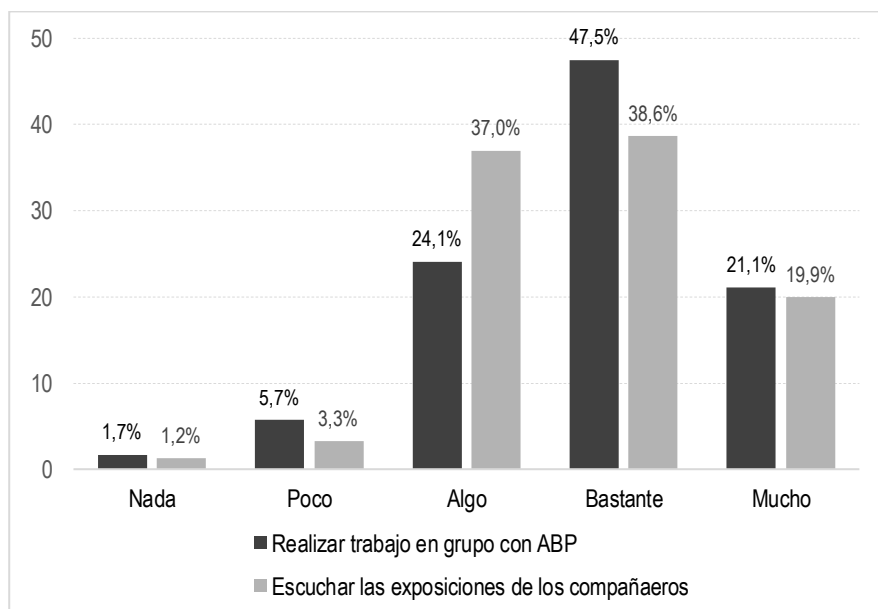
Fuente: Elaboración propia

Más allá de la satisfacción con la metodología de la actividad resulta necesario para analizar el impacto del ABP conocer cómo impacta en los conocimientos adquiridos por el alumnado, en este caso sobre la realidad social vinculada a los ODS de Naciones Unidas. El gráfico 2 presenta el grado en que el estudiantado considera que su conocimiento sobre los ODS ha amentado, por un lado, al realizar el proyecto en grupo con ABP y, por otro lado, al escuchar las exposiciones de los compañeros durante las últimas semanas del semestre. En ambos casos más de la mitad del alumnado percibe que sus conocimientos sobre los ODS han aumentado bastante o mucho, aunque con una diferencia de diez puntos porcentuales más al realizar el trabajo en grupo con ABP (68,6%) que al escuchar a las exposiciones del resto de grupos (58,5%). En este sentido, sin embargo, el gráfico muestra de forma visual cómo

la percepción de aumentar lo que se sabe de los ODS es solo ligeramente superior al realizar el propio trabajo en grupo que al escuchar las exposiciones de los compañeros. Es decir, aunque se podría esperar —en líneas con las metodologías ABP más radicales— que la adquisición de conocimientos es más intensa en la parte activa del desarrollo de los propios proyectos, el conocer el trabajo de los compañeros y compañeras parece tener un efecto similar. Esto puede obedecer en gran medida a la propia metodología docente, dado que conocer todos los proyectos permite al estudiantado tener una visión más global de todos los ODS y no sólo de aquel que se ha abordado en profundidad.

Por otra parte, el 7,4% declara que sus conocimientos sobre los ODS aumentaron poco o nada al realizar el proyecto con su grupo de trabajo, lo que apunta que para una minoría del estudiantado la propia dinámica de la actividad ha podido opacar la adquisición de conocimientos o al menos la percepción de esta.

GRÁFICO 2. Grado en el que ha aumentado el conocimiento sobre los ODS a raíz del trabajo práctico en grupo mediante ABP



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 trata de indagar en las diferencias en estas medidas de satisfacción y adquisición de conocimiento según sexo, titulación y composición por sexo de los grupos, utilizando la comparación de medias dado que se cuenta en los tres indicadores con escalas Likert de 1 a 5.

En primer lugar, las mujeres tienen mayor satisfacción con la actividad basada en ABP (4,11 sobre 5) frente a los hombres (3,95) y mayor aumento del conocimiento sobre los ODS tanto al realizar sus proyectos (3,84 frente a 3,72) como al escuchar las exposiciones del resto de grupos (3,76 frente a 3,61).

TABLA 1. Satisfacción con la experiencia de ABP y aumento del conocimiento sobre los ODS (media escalas Likert 1-5) a raíz del trabajo práctico en grupo sexo del alumando, grado y composición por sexo de los grupos.

	Satisfacción general con la experiencia	Aumento conocimiento ODS al realizar trabajo con ABP	Aumento conocimiento ODS al escuchar exposiciones de compañeros
Total	4,07	3,81	3,73
Mujeres	4,11	3,84	3,76
Hombres	3,95	3,72	3,61
Educación Social	4,4	3,98	4,01
Educación Primaria	4,1	3,65	3,76
Periodismo	4,07	3,97	3,57
Trabajo Social	4,01	3,78	3,84
RRLL y RRHH	4,00	3,88	3,42
GAP	3,92	3,56	3,63
Criminología	3,86	3,48	3,50
Grupos feminizados	4,14	3,80	3,79
Grupos masculinizados	3,98	3,92	3,72
Grupos equilibrados	4,03	3,94	3,68

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, el estudiantado de las carreras de Educación (Social y Primaria) destaca como el más satisfecho con la experiencia mientras los menos satisfechos son los de Criminología y los de Gestión y Administración Pública. Quienes consideran que más han aumentado su conocimiento al realizar el trabajo es el estudiantado de Periodismo

seguido por el de Educación Social y los que valoran más los conocimientos al escuchar otras exposiciones son los de Educación Social y Trabajo social.

Por último, en tercer lugar, en relación con la composición de los grupos se mantienen las diferencias por sexo ya mencionadas: los grupos feminizados (solo compuestos por mujeres o mayoritariamente de mujeres) son los que más satisfacción muestran con la actividad (4,14), seguido de los grupos equilibrados en su composición entre hombres y mujeres (4,03), y los que menos satisfacción muestran son los grupos masculinizados. Llama la atención en cambio los resultados respecto a la adquisición de conocimientos, dado que los grupos feminizados son los que en menor medida perciben que sus conocimientos sobre los ODS han aumentado, aunque sí son los que afirman que sus conocimientos aumentan más al escuchar los proyectos del resto de compañeros y compañeras. Estos resultados están en la línea de trabajo previos que apuntan a la prevalencia de desigualdades de género en la auto-evaluación y en la evaluación de los compañeros entre el estudiantado universitario (García de Diego y García Faroldi, 2022).

Los resultados cualitativos de la evaluación de la actividad en las diferentes asignaturas permiten profundizar en algunos de los aspectos mencionados. Entre las potencialidades del trabajo colaborativo señaladas por el alumnado destacan, en primer lugar, que la actividad supone un acercamiento positivo a los ODS, que en muchas ocasiones no eran de partida un tema atractivo para el alumnado, generando una motivación extra que despierta el interés por problemáticas sociales actuales. En palabras de una de las participantes:

“Pues creo que es una buena manera y forma conocer los problemas sociales en auge hoy en día” (Alumna de 1º de Educación Social).

En segundo lugar, el discurso del estudiantado subraya que esta forma de “aprender haciendo” mejora mediante la práctica su capacidad para la búsqueda de información y para el uso de herramientas de análisis y tratamiento de datos sociológicos. En palabras de algunos de los participantes en la actividad:

“Nos ayudan a informarnos mucho” (Alumna de 1º de GAP).

“Una manera muy practica de aprender métodos y sociología” (Alumna de 1º de Trabajo Social).

En tercer lugar, se confirma que trabajar con metodologías ABP los ODS ayuda a fomentar la capacidad crítica del alumnado, una característica fundamental de la perspectiva sociológica:

“Son objetivos necesarios, pero ciertamente utópicos. Demasiados generales y no concretos” (Alumno de 1º de Periodismo).

“Considero que la base teórica de los ODS se fundamenta en puro idealismo; por lo tanto, la manera en la cual dichos objetivos se llevarían a cabo sería de la manera más abrupta posible. Sin embargo, para mí el fin no justifica los medios, es decir: no considero positivo la pérdida de libertad e identidad personal a cambio de un supuesto bien común. ¿Como erradicar un problema si nosotros somos el propio problema?” (Alumno de 1º de Periodismo).

Junto a la valoración generalmente positiva y el énfasis en las ventajas de esta innovación cabe señalar que, tanto a lo largo de desarrollo de los proyectos como en su evaluación final, tienen un peso significativo los conflictos entre los miembros de los grupos. Este aspecto ha sido señalado previamente como una de las principales barreras para lograr el éxito en el aprendizaje colaborativo y el ABP (del Canto et al., 2009).

La Tabla 2 muestra una tipología ideal de los principales problemas derivados del trabajo en grupo que han aparecido a lo largo de los dos cursos en los que se ha implementado este proyecto de innovación docente en asignaturas de Sociología. En primer lugar, han aparecido problemas de inequidad intrínsecos a la propia naturaleza de los grupos. Por un lado, la falta de asistencia a las clases, la desigualdad de constancia, dedicación y esfuerzo que pone cada estudiante y hasta el abandono de la asignatura por parte de alguno de los miembros (por lo general por abandono o cambio de carrera).

“Dificultades para trabajar en grupo con compañeras que no van a clase y no hacen su parte” (Alumna de 1º de RRLL y RRHH).

Por otro lado, una dificultad frecuente ha sido que las personas que integran un mismo grupo tenían objetivos diferentes, que pueden ir de intentar desarrollar un proyecto excelente hasta simplemente “superar”

una actividad que es evaluable. Ambos problemas parece que son más frecuentes en los primeros años de carrera, donde en muchas ocasiones aún no hay un conocimiento suficientemente detallado de los compañeros con los que se conforma el grupo en un momento inicial.

TABLA 2. *Tipología de los principales problemas derivados del trabajo en grupo con ABP*

Problemas de inequidad interna	Problemas individuales	Problemas organizativos
Falta de asistencia y constancia	Estudiante “jeta”	Falta de comunicación asertiva
Diferentes objetivos en el grupo	Estudiante “líder”	Falta de normas internas iniciales

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, identificamos conflictos grupales derivados del perfil de alguno o varios miembros del grupo. Puede ser un tipo de alumnado “jeta” que no hace su parte del trabajo o no está presente en las sesiones presenciales buscando siempre una excusa para escaquearse; o un alumno “líder” o “aventajado” que tiende a asumir él la mayor parte de la carga de trabajo no dejando participar a sus compañeros. En ambos casos la potencialidad del aprendizaje colaborativo se pierde, pudiendo derivar en conflictos que dinamitan la convivencia del equipo.

En tercer lugar, aparecen problemas de tipo organizativo en los grupos que dificultan el aprendizaje colaborativo: una falta de comunicación asertiva que deriva en malentendidos y en configurar el proyecto con partes inconexas entre sí, y una falta de normas iniciales que favorezcan la resolución de conflictos y la dinámica cooperativa. Se detecta, tanto por el alumnado como por el equipo docente, que no se definen bien los roles en la fase inicial de configuración de los grupos, no se establecen canales adecuados de comunicación, etc. Constatando, en resumen, que en numerosas ocasiones se carece de las habilidades sociales y las herramientas necesarias para saber trabajar en equipo. Una alumna lo expresa como sigue:

“Nos ha costado mucho ponernos de acuerdo a la hora de trabajar en grupo, son cosas que deberíamos mejorar” (Alumna de 1º de RRLL y RRHH).

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este capítulo ha mostrado la valoración que ha realizado el estudiantado de diversos grados de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga de la incorporación innovadora de una actividad evaluable de aprendizaje colaborativo basada en metodologías ABP con el objetivo de desarrollar proyectos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. Los resultados apuntan a una valoración muy positiva de este tipo de estrategias didácticas por parte del alumnado, destacando el aumento de la implicación, la motivación y el desarrollo del pensamiento crítico. Destacan las diferencias según sexo y titulación, observando una mayor satisfacción entre las mujeres, entre el estudiantado de los grados de Educación y entre los grupos feminizados (compuestos total o mayoritariamente por mujeres).

Los hallazgos expuestos apuntan además a un efecto positivo sobre la adquisición de conocimientos sobre la realidad actual de los ODS, tanto al realizar el proyecto con ABP como al escuchar a las exposiciones de los compañeros. No obstante, las valoraciones cualitativas tanto del alumnado como del equipo docente apuntan que este tipo de metodologías ganan utilidad con la finalidad de reforzar conocimientos que han sido transmitidos previamente. En este sentido, el aprendizaje colaborativo parece ser más efectivos y obtener mejores resultados cuando se parte se da una formación y una instrucción precisa y guiada previamente. Una de las limitaciones del proyecto de innovación docente aquí presentado es que se ha realizado en asignaturas de primer ciclo de grado universitario (1º y 2º curso) donde en ocasiones falta madurez y un bagaje previo en las disciplinas abordadas para sacar todo el potencial que tienen estas estrategias didácticas.

Por último, se han señalado importantes dificultades derivadas de las dinámicas de grupo para un óptimo desarrollo del aprendizaje colaborativo. Sin embargo, la existencia de conflictos y problemas en los grupos debe ser vista también como una ventaja dado que puede convertirse en una de las mejores formas de aprender a no hacer “trabajos en grupo” sino a “trabajar en equipo”. Para ello los resultados expuestos son una invitación al profesorado para anteponer diferentes actuaciones

(como asignación de roles, creación de diarios de tareas, etc.) que puedan facilitar la cooperación y reducir las fricciones entre los componentes de los grupos.

En suma, el aprendizaje colaborativo y las estrategias basadas en ABP resultan un eficaz y atractivo complemento práctico para afianzar conocimiento, aportando un alto grado de interdisciplinariedad en el aprendizaje que sugiere la necesidad de dar un paso en la coordinación de actividades y proyectos entre diferentes asignaturas. Sin embargo, el ABP parecen estar lejos de ser una metodología absoluta, al menos en el caso de asignaturas de carácter básico e inicial como ha sido el caso estudiado aquí.

7. APOYOS

Este capítulo forma parte del proyecto "Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: conocimiento y compromiso del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos de Sociología" (PIE 22-169), seleccionado en la convocatoria *Grupos de Innovación Educativa para la realización de proyectos durante el bienio 2022-2024 (INNOVA22)* del Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

- Abella, V.; Delgado, V.; Ausín, V. y Hortigüela, D. (2018). Satisfacción de los estudiantes en una experiencia de ABP mediado por tecnologías. En P. Membiela Iglesia (ed.), *Investigación y práctica en la educación superior* (pp. 421-426). Educación Editora.
- Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- de la Torre-Neches, B., Rubia-Avi, M.; Aparicio-Herguedas, J.L. y Rodríguez-Medina, J. (2020). Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 167. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00663-z>
- del Canto, O.; Gallego, I.; López, J.M.; Mora, J.; Reyes, A.; Rodríguez, E.; Sanjeevan, K.; Santamaría, E. y Valero, M. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 211-226.

- del Moral, C. y Sobrino D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 4-6.
- Domènech-Casal, J. (2019). Contexto y modelo en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Apuntes para el ámbito científico. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 98, 71-76.
- Duran D.; Flores, M. y Miquel, E. (2019). Potenciar la cooperación en el aprendizaje basado en proyectos. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 51, 116-127. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1425>
- Exley, k. y Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Narcea.
- García de Diego, J.M y García Faroldi, L. (2021) ¿Ellas y ellos son calificados equitativamente? Desigualdades de género en el alumnado universitario al evaluar las exposiciones grupales. En A. Cotán y J.C. Ruiz (coords.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de las identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp. 729-748). Dykinson.
- García, O. y Galindo, E. (2024). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Akal.
- Kilpatrick, W.E. (1918): *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University. <https://doi.org/10.1177/016146811801900404>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68, 34-37.
- Morón, C. (2015). La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Peterson, T. O. (2004). So You're Thinking of Trying Problem Based Learning?: Three Critical Success Factors for Implementation. *Journal of Management Education*, 28(5), 630-647. <https://doi.org/10.1177/1052562904267543>
- Sanmartí, N. (2016). Trabajo por proyectos: ¿filosofía o metodología?». *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 44-46.