

Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política

Project-based learning: A methodology aimed at activating commitment, motivation and interest in Political Science classrooms

IGOR AHEDO-GURRUTXAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Cómo citar/Citation

Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política*, 60, 197-224.

Doi: <https://doi.org/10.21308/recp.60.07>

Resumen

Este artículo se interroga sobre la posibilidad de que las metodologías activas y cooperativas, concretamente el aprendizaje basado en proyectos, puedan aumentar el compromiso del alumnado en su proceso de aprendizaje. Una vez identificados los fundamentos del aprendizaje cooperativo, asentados en los principios de la interdependencia positiva, la exigibilidad individual, la interacción cara a cara, la reflexión permanente y la gestión de las habilidades interpersonales, el artículo describe una experiencia docente implementada en el primer curso de una asignatura introductoria de Ciencia Política que aplica el aprendizaje basado en proyectos. Tras presentar la secuencia metodológica, el sistema de evaluación y la metodología de trabajo grupal, se ejemplifican los cambios que este tipo de aprendizaje exige en el rol docente, en el alumnado, en la evaluación y en la forma de transmisión de los conocimientos. Apoyado en el análisis de indicadores cuantitativos de evaluación institucional y en el análisis cualitativo de ochenta y tres reflexiones del alumnado sobre la metodología, mostramos cómo el aprendizaje basado en proyectos aumenta el compromiso del alumnado en su itinerario formativo al activar el interés y la motivación extrínseca como consecuencia de su carácter aplicado, cooperativo y autorregulado.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, educación superior, innovación docente, aprendizaje cooperativo, enseñanza innovadora, aprendizaje activo, compromiso en el aprendizaje, interés en el aprendizaje.

Abstract

This article questions the possibility that active and cooperative methodologies, specifically Project-based learning, can increase students' commitment to their own learning process. After

presenting the fundamentals of cooperative learning, based on the principles of positive interdependence, individual responsibility, face-to-face interaction, permanent reflection and the management of interpersonal skills, this article describes a teaching experience founded on Project-based learning implemented in a first-year subject of the degree in Political Science. After presenting the methodological sequence, the evaluation system and the group work methodology, the focus shifts to the changes this type of learning requires in the role of the instructor, the students, the evaluation and the way of transmitting knowledge. Supported by the analysis of quantitative indicators derived from institutional evaluation and the qualitative analysis of 83 students' reflections about the methodology, this article shows how Project-based learning increases the commitment of students in their formative itinerary inasmuch as it activates interest and extrinsic motivation as a consequence of its applied, cooperative and self-regulated nature.

Keywords: project-based learning, higher education, teaching innovation, cooperative learning, innovative teaching, active learning, commitment to learning, interest in learning.

INTRODUCCIÓN

La redefinición del modelo de aprendizaje está asumiendo una centralidad creciente en el actual contexto de reforma de la Educación Superior en España (ANECA, 2021; Ministerio de Universidades, 2021, 2022). Así, las autoridades están estableciendo nuevos marcos de acción docente para las Universidades. En concreto, tanto el Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (Ministerio de Universidades, 2022) como el Decreto de Ordenación de Enseñanzas (Ministerio de Universidades, 2021) apuestan por la incorporación de metodologías activas en el proceso de aprendizaje. Por su parte, en el desarrollo del programa Docencia de la ANECA (2021) se subraya el carácter «excelente» de metodologías activas que respondan a las necesidades del estudiantado, asentadas en la motivación y la autodirección de su progreso. Ello está alineado con una literatura que muestra que el cambio de perspectiva apoyado en metodologías activas y cooperativas, además de posibilitar la autorregulación (Russell *et al.*, 2020), la autodirección (Condliffe, 2017; Loyens, *et al.*, 2008) y el autoaprendizaje (Russell *et al.*, 2007; Taylor *et al.*, 2012), permite sentar las bases para superar acercamientos superficiales y orientarlos hacia modelos estratégicos y profundos de adquisición de competencias a partir del interés y motivación del alumnado (Vesikivi *et al.*, 2020; Swanson *et al.*, 2019; Johnson y Johnson 2009; Goikoetxea y Pascual, 2012).

Más allá de la mera transmisión vertical del conocimiento, las metodologías innovadoras, y más concretamente las cooperativas, se asientan sobre el compromiso activo del alumnado. Estas propuestas se caracterizan por varios aspectos. En primer lugar, la centralidad deja de estar en la docencia para situarse en el aprendizaje (Condliffe, 2017; Prince y Felder, 2006), siendo clave la adquisición de competencias curriculares y procedimentales. En segundo lugar, esta adquisición de competencias (y no solo contenidos) se vale de la capacidad de estas metodologías para transitar de la pasividad

a la actividad (Almulla, 2020; Hanney, 2018; Stefanou *et al.*, 2013); de la clase magistral a la aplicación (Condliffe, 2017; Wolff *et al.*, 2015; Barron *et al.*, 1998); de la memorización a la experimentación (Condliffe, 2017; Russell *et al.*, 2007; Barron *et al.*, 1998), y de la deducción a la inducción (Prince y Felder, 2006; Michalski, 1983). En tercer lugar, estas metodologías buscan superar una adquisición individual de competencias apostando por el trabajo grupal, que en su orientación cooperativa (Johnson y Johnson, 2009; Kagan, 1994) aspira a alcanzar una interdependencia recíproca entre el alumnado que haga del aprendizaje un proceso colectivo.

En este texto sostenemos que la incorporación a las aulas de Ciencia Política de metodologías innovadoras, especialmente las cooperativas, incrementan el compromiso activo del alumnado con su aprendizaje. Con ese objetivo, presentamos una experiencia desplegada en un curso introductorio de Ciencia Política que, apoyada en el aprendizaje basado en proyectos (de ahora en adelante ABPJ), combina clases magistrales activas con el trabajo grupal cooperativo. A lo largo de las siguientes páginas sostendremos que la capacidad de este modelo para aumentar el compromiso del alumnado en su proceso educativo se apoya en tres elementos: la orientación experimental y aplicada en la adquisición de conocimientos; la vocación cooperativa que hace de la interiorización y experimentación de las competencias un proceso colectivo de suma positiva, y la activación de una motivación intrínseca del desarrollo curricular que activa el compromiso y el deseo de aprender en el alumnado. En consecuencia, como trataremos de evidenciar, las metodologías cooperativas incrementan el interés y compromiso de un alumnado en el que se activa el deseo de *aprender a aprender*, siendo sujeto y no objeto de su desarrollo.

Con vistas a encarar este objetivo, en primer lugar identificaremos en la literatura los principios y la estructura de las estrategias de aprendizaje que permiten el mayor nivel de autonomía, autorregulación y autodirección del alumnado, una de las cuales es el aprendizaje basado en proyectos. A continuación, mostraremos la secuencia docente implementada en la asignatura Fundamentos de Análisis Político impartida en el primer curso de los grados de Sociología y Ciencia Política de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) a fin de visualizar las transformaciones que implica desde el punto de vista docente, del alumnado, de los contenidos y la evaluación. Sobre esta atalaya, para evidenciar cómo este modelo aumenta el interés por el aprendizaje, nos detendremos, de la mano de evaluaciones cuantitativas y cualitativas del alumnado de esta asignatura, en la identificación de las claves sobre las que se sostiene este incremento de la motivación intrínseca que activa el compromiso. Finalizamos discutiendo los hallazgos con la literatura existente y concluimos relacionando este modelo con la lógica de lo político.

FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Las estrategias innovadoras, especialmente las cooperativas, se apoyan en cuatro claves: inducción, emoción, lógica constructivista y perspectiva relacional (Prince y

Felder, 2006). La apuesta inductiva subyace a todo acercamiento que se oriente hacia el alumnado: la instrucción necesita de una realidad que aprehender, frente al modelo tradicional en el que la aplicación es posterior a la comprensión. Así, los problemas que resolver (en el aprendizaje basado en problemas), los casos para analizar (en el basado en casos) o los proyectos que ejecutar cooperativamente (en el basado en proyectos) buscan motivar al alumnado para activar la necesidad de conocer (Biggs *et al.*, 2001). Efectivamente, las emociones, claves en cualquier comportamiento humano, se están mostrando esenciales en educación (Larruzea *et al.*, 2020; Immordino y Damasio, 2011). Más aún, la actividad neural frente a escenarios contradictorios y complejos que obligan a buscar respuestas de forma autónoma, permiten al alumnado salir de su «zona de confort» modificando preconcepciones curriculares y comportamentales (Prince y Felder, 2006).

Todo ello encaja con los principios constructivistas que consideran que la realidad es captada y construida a partir de nuestras posiciones de partida: la información se filtra a través de esquemas previos, de forma que, si encaja, es interiorizada. Ahora bien, cuando esta no se acopla a lo previamente acomodado, esta fractura o se resuelve con la memorización (que no significa siempre aprendizaje) o con la experimentación: precisamente por ello, en los modelos cooperativos el horizonte es la resolución de un caso o un problema o la ejecución de un proyecto, siempre de carácter aplicado.

Apoiado en lógicas constructivistas y relacionales, uno de los modelos cooperativos más acabados, el aprendizaje basado en proyectos (ABPJ), orienta el proceso educativo a la adquisición de los contenidos mediado por la consecución de un resultado colectivo: el proyecto sitúa la esencia del aprendizaje en la aplicabilidad de unos conocimientos adquiridos cooperativamente (Condliffe, 2017; Stefanou *et al.*, 2013). Ello hace de esta metodología una herramienta imprescindible en disciplinas como la Ciencia Política, en las que es necesario transcender la lógica finalista de la mera acreditación curricular para formar profesionales que puedan trabajar colaborativamente en la gestión de lo público (Goldsmith y Goldsmith, 2010). Para ello, el diseño del proyecto debe satisfacer una serie de requisitos: 1) una clara identificación de objetivos apropiados de aprendizaje ajustados al contenido de la asignatura; 2) la articulación de una lógica de andamiaje que permita el avance escalonado de la adquisición de los contenidos; 3) oportunidades frecuentes de revisión formativa, y 4) una organización escrupulosa del trabajo en grupo aportando al alumnado herramientas de gestión y dirección del aprendizaje (Condliffe, 2017; Barron *et al.*, 1998).

Considerando estos elementos, el ABPJ vertebrará la adquisición de competencias a través de un reto, el proyecto, entendido como un producto colaborativo que necesita de la contribución de participantes organizados en grupos de entre cuatro y seis personas (Monson, 2017). El resultado en forma de proyecto (tarea concretada en prototipos —por ejemplo, en ingeniería— o informe ejecutivo que integre los contenidos de la disciplina, como es el caso que presentaremos) es la excusa para la adquisición de las competencias y conocimientos en los que la aplicabilidad, así como la reflexión activa, es fundamental para lograr el compromiso de las personas participantes (Kokotsaki *et al.*, 2016; Barron *et al.*, 1998). En este sentido, Blumenfeld *et al.*

(1991) y Stolck y Harari (2014) señalan la importancia que la motivación juega en este modelo; algo fuertemente condicionado por el tipo de tarea seleccionada, que debe ser interpretada por el alumnado en base a su interés y valor profesional y vivencial.

Más en concreto, el Buck Institute for Education (2005) ha delimitado las claves de un proyecto motivador sobre tres elementos: 1) objetivos de aprendizaje claros orientados a la comprensión, el conocimiento y la adquisición de competencias; 2) delimitación de una problemática significativa, pública y auténtica que motive la investigación desde la agencia del alumnado, asentada en la voz, la revisión y la reflexión, y 3) prácticas organizativas de enseñanza, que definan las estrategias transversales en la aplicación los elementos anteriores.

Este tercer elemento se comprende mejor si se explicitan los cinco principios rectores del trabajo cooperativo. De acuerdo con Johnson y Johnson (2009), una práctica docente es cooperativa cuando 1) la interdependencia positiva hace pivotar el éxito en la tarea en la participación obligatoria de todas las personas, al no poder ser abordada individualmente. Este principio se acompaña del de la 2) exigibilidad individual, que remite a la rendición de cuentas entre los componentes del grupo, siendo cada persona corresponsable no solo de su propio avance, sino de los resultados del resto. Otras tres claves del trabajo cooperativo son 3) la interacción cara a cara, que obliga a modificar la estructura tradicional, facilitando tiempo para el trabajo grupal; 4) las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, que exigen al docente establecer herramientas para vertebrar y organizar los grupos, maximizando las potencialidades de sus componentes y limitando las amenazas y obligando a identificar mecanismos grupales de resolución de conflictos, y 5) la reflexión, facilitando una constante evaluación del grupo, la dinámica, los contenidos y el docente.

DISEÑO METODOLÓGICO: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN CIENCIA POLÍTICA

Los contenidos de la asignatura Fundamentos de Análisis Político impartida en la UPV/EHU se orientan a la adquisición de una serie de resultados de aprendizaje. El primero de ellos establece como horizonte que el alumnado sea capaz de «interpretar la actualidad política y construir un marco de interpretación y análisis de los fenómenos políticos actuales». Para ello debe «conocer las distintas estructuras del sistema político e interpretar en clave politológica su funcionamiento», «distinguir los rasgos de los tipos de sistemas políticos y formas de gobierno» e «identificar los principales actores, dinámicas, interacciones y formas de gobierno». Precisamente, estos resultados de aprendizaje son los que vertebran el proyecto que debe elaborar en grupo el alumnado.

De acuerdo con estos objetivos, los contenidos de la asignatura se vertebran sobre cuatro temas que vinculan dimensiones estructurales, agenciales y de la conciencia en el análisis de los fenómenos políticos.

- *Tema 1.* Introducción en la que se abordan los elementos cognitivos que influyen en los fenómenos políticos, de la mano de aportaciones de autores como Damasio (2018), Fromm (2000) y Bauman (2010).
- *Tema 2.* Análisis de los elementos estructurales que explican los fenómenos políticos. De una parte, se presta atención a miradas de largo y medio alcance, vertebradas por las lógicas estructurales de la sociedad tradicional, moderna y actual de la mano de Sztompka (1995), Giddens (1993) y Castells (2004). De otra parte, se analiza la forma en la que se expresa la acción colectiva en función del tipo de régimen y su capacidad, apoyados en los trabajos de Tilly (2007).
- *Tema 3.* Análisis de la agencia, prestando atención a los rasgos de los movimientos sociales, grupos de interés y partidos políticos a partir de las aportaciones del *Manual de ciencia política* de Caminal (1996).
- *Tema 4.* Análisis del ambiente de la conciencia, identificando los rasgos delimitadores de los valores, identidades e ideologías sobre la base de los textos de Castells (2004) y Bauman (2010), entre otros.

Esta asignatura obligatoria de seis créditos se imparte durante el segundo cuatrimestre del primer curso de los grados de Sociología y Ciencia Política en grupos de entre sesenta y setenta alumnos. El modelo de aprendizaje activo vertebrado el 100 % de la evaluación continua, de la que el proyecto representa el 50 % de la nota. Los dos días de docencia semanales se alternan entre clases magistrales acompañadas de tareas cooperativas presenciales durante la sesión de los jueves (2h), de una parte, y el trabajo en grupo en el proyecto los viernes (2h), de otra parte. No se controla la asistencia ni hay examen: el proceso y los resultados están en manos del alumnado a través de un sistema de evaluación continua conformado por tres actividades obligatorias no calificables, cuatro entregables relacionados con el proyecto (40 % de la nota), dos resúmenes teóricos individuales vinculados al proyecto (20 %), cuatro tareas presenciales grupales realizadas en el horario de las clases magistrales (20 %) y tres ejercicios aplicados individuales (20 %).

A la hora de encarar el proyecto, el alumnado debe simular la pertenencia a una organización denominada Mobilization. Se les anima a asumir el rol de expertos en procesos de democratización y se simula que han recibido un encargo de parte de un actor implicado en un determinado conflicto o fenómeno político acotado temporal y territorialmente (fenómeno que el propio grupo debe escoger según sus intereses y de acuerdo con las recomendaciones del docente). Para abordar el proyecto, el alumnado, autoorganizado en grupos de conformación libre, debe realizar tres informes en una lógica de andamiaje inductiva que permite un avance incremental del conocimiento sobre el caso y los contenidos de la asignatura.

- El punto de partida, clave, es el proceso de conformación del grupo, asentado en la redacción de un contrato grupal (5 % de la nota) como primer acercamiento a los citados principios de reflexión y gestión de las habilidades interpersonales. Este contrato debe mostrar identidad grupal, así como identificar

herramientas de gestión del proceso de aprendizaje y de los potenciales conflictos que surjan en el desarrollo del proyecto. Además, debe explicitar compromisos individuales y grupales, así como las potencialidades y debilidades de cada componente.

- En el primer informe (10 % de la nota), deben proponer autónomamente las variables explicativas del objeto de estudio. Temáticas recurrentes estos últimos años son el ascenso de la extrema derecha, la Primavera Árabe, la victoria de Trump, el conflicto en Cataluña, los chalecos amarillos... Para realizar el primer acercamiento, como paso previo e ineludible, cada miembro del grupo debe resumir cinco aportaciones sobre el caso (artículos periodísticos o de revistas, vídeos...) en un *padlet* grupal. Si alguien no cumple, el resto no puede avanzar, en coherencia con los principios de interdependencia y exigibilidad. El docente, acompañando el trabajo grupal en el proyecto con las clases magistrales, guía al alumnado para garantizar que este primer acercamiento se oriente a la identificación de las claves estructurales del fenómeno (tema 2) sin perjuicio de que se comiencen a delimitar las dimensiones agenciales (tema 3) y de la conciencia (tema 4). El informe debe entregarse en la séptima semana.
- Tras el *feedback* del docente, el alumnado avanza en la redacción de un segundo informe que hay que entregar en la undécima semana, en el que deben redirigir el estudio enfocándolo ahora desde la perspectiva del ambiente de la conciencia (tema 4) describiendo los valores, identidades e ideologías presentes en su caso. Para garantizar la autodirección y autorregulación, el grupo prepara autónomamente el marco teórico. A tal efecto, el cronograma docente se ordena para que las clases magistrales se centren en el tema 3 (Actores). De esta forma, se obliga a un aprendizaje autodirigido en la comprensión de los valores, identidades e ideologías, al objeto de que se autorregulen para elaborar autónomamente el marco interpretativo que deben aplicar en este segundo informe. Para ello, deben buscar un artículo teórico sobre el tema 4 en bases de datos académicas (lo que permite introducirles en la búsqueda de literatura especializada), resumirlo individualmente y proponer cómo aplicarlo (10 % de la nota individual). A este resumen individual se añade otro a partir de unos textos aportados por el docente (10 % de la nota), de forma que cada componente debe trabajar uno de ellos. La interdependencia se establece obligando al alumnado a que el marco teórico incorpore al menos una referencia de todos y cada uno de los textos que trabajan los miembros del grupo. Con estos resúmenes, que de acuerdo con las lógicas de exigibilidad e interdependencia, todo el mundo debe entregar en plazo, elaboran el segundo documento (10 % de la nota), que debe contener un marco teórico y su aplicación al caso. Solo tras la presentación, corrección y realización del *feedback* de este segundo informe (realizado a través de audios), el docente aborda esta temática (tema 4) en las sesiones magistrales, incidiendo a través de varios ejercicios en elementos clave que pudieran haber sido erróneamente interpretados u obviados en el proceso autodirigido.

- El tercer informe (15 % de la nota), entendido como proyecto definitivo, debe integrar todos los objetivos de aprendizaje (presentados en una rúbrica), especialmente los que se han trabajado en ejercicios individuales. Se presenta el día de la prueba obligatoria.

En concreto, los tres ejercicios individuales (20 % de la nota) buscan la adquisición aplicada de los elementos centrales del tema 1 (cognición y marcos interpretativos), tema 2 (capacidad estructural) y tema 4 (identidades de legitimación, resistencia y proyecto). El primero de los ejercicios también busca mostrar de forma práctica al alumnado el sentido del trabajo cooperativo; para ello se aplica la técnica del puzle, considerada una de las más adecuadas para evidenciar los principios de la interdependencia positiva y la exigibilidad individual (Sánchez-Muñoz *et al.* 2020). Así, el alumnado debe aplicar los contenidos del tema 1 relacionando cuatro textos teóricos con cuatro vídeos que ejemplifican fenómenos políticos. En concreto, los textos hacen referencia al principio homeostático y la búsqueda del bienestar en los seres vivos (Damasio, 2018), la categorización asociada a la violencia y la exclusión (Bauman, 2010), el papel del miedo en la legitimación política (*id.*) y las lógicas del pensamiento binario y el dialéctico (Fromm, 2000). Estos textos deben ser aplicados a vídeos de ejecuciones del Estado Islámico, movilizaciones del 15M y sendos cuentos de Eduardo Galeano (*El miedo manda* y la *Historia de los otros*). Tras sugerir la lectura de los textos y la visualización los vídeos en casa, en la sesión presencial se divide al alumnado en grupos de cuatro personas, cada una de las cuales debe volver a leer uno de los textos. Después de un tiempo para realizar un resumen individual, cada «grupo base» se redistribuye en «grupos expertos» que trabajan el mismo texto, consensuando un esquema común que se amplía en una segunda ronda, ahora de ocho personas. Finalmente, cada persona «experta» vuelve al «grupo base» explicando a sus compañeros el esquema, trabajado primero individualmente y en grupos expertos después. Tras la sesión, cada alumno debe realizar el ejercicio de aplicación de las teorías a los vídeos. Esta dinámica, conocida como puzle o *jiwsaw* (Sánchez-Muñoz *et al.*, 2020), ejemplifica cómo todos los participantes son imprescindibles para poder comprender y aplicar varios textos que han sido leídos individualmente. Sin interdependencia positiva que permita conocer el contenido de los textos, todos fallan.

A este ejercicio se suman otros dos trabajos individuales. En concreto, para abordar las singularidades de la acción colectiva en base al doble eje democracia/no democracia y capacidad alta/capacidad baja, el alumnado, guiado por la descripción teórica de Tilly (2007), debe identificar a qué tipo de régimen pertenece cada una de las figuras que se observan en la imagen 1, de la que se han borrado los descriptores que las asocian a las cuatro posibilidades: dictadura de alta o baja capacidad, democracia de alta o baja capacidad. Este acercamiento inductivo ayuda al alumnado a asimilar conceptos claves: que una diferencia de la protesta en los regímenes dictatoriales y democráticos es la ausencia de acción contenciosa ante los mandatos del régimen; que la contienda aumenta en los contextos de baja capacidad, etc. Tras este ejercicio grupal, en el que el docente guía a los grupos para que adjudiquen correctamente a

cada figura el tipo de régimen que corresponde, el alumnado debe realizar un ejercicio individual identificando en un documental las formas de control de los símbolos, el territorio y las personas que caracterizan a la Libia de Gadafi como un régimen de alta capacidad.

IMAGEN 1.

EJERCICIO SOBRE TIPOS DE REGÍMENES

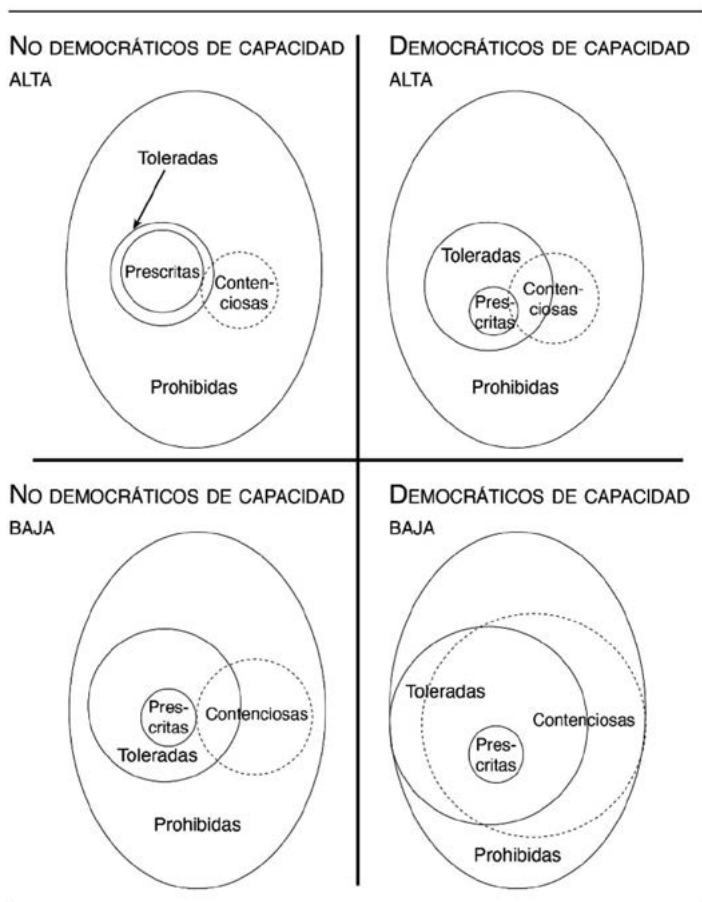


Figura 2.2 Configuración de la interacción política según actitudes en diversos tipos de régimen

Fuente: elaboración propia a partir de una imagen de la obra de Tilly (2007).

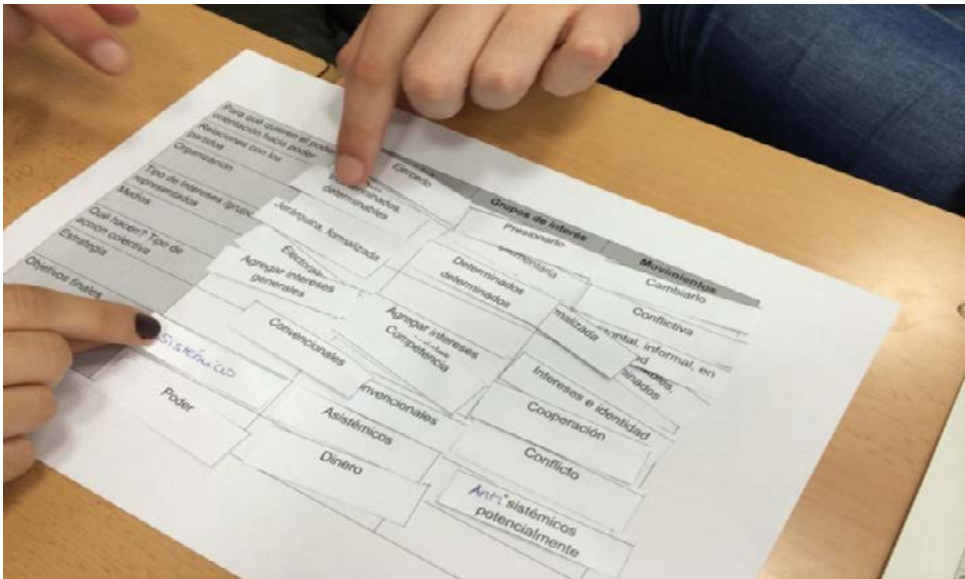
Finalmente, en el tercero de los ejercicios individuales el alumnado debe localizar y explicar cómo se expresan en los diversos protagonistas de un vídeo los tres tipos de identidades definidas por Castells (2004). Concretamente, tras visualizar el documental *Hijos de la guerra* sobre la Mara Salvatrucha, deben relacionar la identidad de

legitimación con el discurso de las autoridades, la de resistencia con el de los mareros y la identidad proyecto con el de las ONG y los fundadores de la mara, quienes tras abandonarla buscan un cambio en El Salvador que permita la integración de los sectores excluidos.

A estos ejercicios individuales se añaden cuatro grupales que realizar en el marco de las sesiones magistrales. Además del citado sobre los tipos de regímenes (tema 2), se realiza otra práctica inductiva que permite explicar los rasgos y diferencias de los grupos de interés, los movimientos sociales y los partidos políticos (tema 3) presentados en el *Manual de ciencia política* de Caminal (1996) a través de un reto: colocar las veintiuna palabras del esquema de referencia (aportadas en un juego de piezas recortadas) en una tabla vacía, como se observa en la imagen 2. Los errores previsibles del alumnado, así como los contenidos no comprendidos, se resuelven colectivamente al final de la sesión presentando la tabla original y discutiendo la lógica que explica la ubicación de cada palabra.

IMAGEN 2.

EJERCICIO SOBRE TIPOS DE ACTORES



Fuente: elaboración propia a partir de los materiales de Caminal (1996).

Finalmente, a estos ejercicios grupales y presenciales se añaden otros dos. En el tercero se busca que el alumnado comprenda los principios de la alta modernidad (Giddens, 1993), identificando sus rasgos (riesgo, opacidad, globalización y necesidad de confianza) y las actitudes derivadas (optimismo ciego, aceptación pragmática, cínico pesimismo, oposición radical) en casos de actualidad (recientemente es recurrente la referencia a la pandemia). En el último se busca que el alumnado identifique

los elementos definitorios de las ideologías modernas y actuales en la estética del arte soviético y en otras imágenes icónicas (imagen 3).

IMAGEN 3.

EJERCICIO SOBRE IDEOLOGÍAS



Fuente: elaboración propia.

Como se ve, el método articula un proceso sistemático de andamiaje (Condliffe, 2017), de forma que cada avance (en forma de informe en las sesiones dedicadas al proyecto o trabajos individuales o grupales en las clases magistrales) permite escalar el conocimiento: el tercer informe incorpora versiones sintetizadas, perfeccionadas y mejoradas de los elementos clave de los documentos anteriores, además de los aspectos abordados en dinámicas individuales o asociadas a prácticas en las sesiones magistrales. De la misma forma, la evaluación continua permite que el alumnado haya realizado el 80 % del trabajo evaluable para la duodécima semana, lo que facilita que toda la energía del grupo se dedique al final del curso a la elaboración del tercer informe.

A modo de resumen, la imagen 4 sintetiza la forma en la que el diseño metodológico satisface los cinco principios claves del aprendizaje cooperativo.

IMAGEN 4.

CONCRECIÓN DE LOS PRINCIPIOS DEL TRABAJO COOPERATIVO



Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La evaluación y la obtención de indicadores de éxito es una premisa fundamental de las innovaciones docentes. En las siguientes líneas buscamos evidenciar cómo este método incrementa el compromiso, mediado por la motivación y el interés del alumnado, en su proceso educativo. Para ello, en primer lugar nos apoyaremos en indicadores cuantitativos. A tal efecto, nos servimos de la encuesta institucional del Servicio de Evaluación Docente (SED) de la UPV/EHU, disponible para los cursos 2014-2020 (los datos de 2019 no son comparables, ya que la encuesta institucional se adaptó al confinamiento). Esta consta de veintiocho ítems en los que se pide al alumnado valorar aspectos como la planificación (5 ítems), la metodología (9), el desarrollo de la docencia (6), la interacción (4), la autoevaluación (4) y la valoración general del docente (1). A ello se suman una serie de preguntas de control (edad, género...) entre las que destaca el interés inicial e interés final tras cursar la asignatura. La encuesta anónima se entrega un único día de las tres semanas previas al final del curso y solo la contesta el alumnado presente (razón por la cual la tasa de respuesta casi siempre es menor al total de matriculados). Se recoge por los delegados en un sobre sellado y se entrega por el docente y el delegado ese mismo día a los servicios de evaluación. El procedimiento es de obligado cumplimiento y es uno de los elementos clave del programa de evaluación del profesorado de la UPV/EHU. Los resultados de las encuestas están a disposición del profesorado, que puede analizar sus resultados comparándolos con los del grado, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación o la UPV/EHU. Para contrastar el interés inicial y el final con otros entornos, se han solicitado al SED los datos globales del grado de Ciencia Política y del primer curso de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Ello permite un doble contraste respecto de la disciplina y el curso. Como veremos a continuación, los datos cuantitativos confirman el aumento del interés del alumnado tras cursar la asignatura, y muestran indicadores significativamente más altos en comparación con la media del grado en aspectos claves como la relevancia que la asignatura juega en la potenciación del trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo o la motivación.

Desde esta atalaya, en un segundo momento nos apoyamos en testimonios del alumnado para mostrar con sus palabras la forma en que este modelo aumenta el compromiso en el proceso educativo como consecuencia de: a) su la orientación experimental y aplicada; b) la lógica cooperativa que permite que la interiorización de las competencias se apoye en un proceso colectivo de suma positiva, y c) la capacidad del modelo para desplegar una motivación intrínseca que activa el deseo de aprender. A tal efecto, hemos analizado los resultados de las evaluaciones escritas presentadas por el alumnado de los cursos 2020/2021 y 2021/2022 (42 de un total de 67 alumnos en 2020/2021 y 41 de un total de 63 en 2021/2022). Esta evaluación, anónima y voluntaria, se asienta sobre tres elementos: la valoración de la metodología del trabajo, del funcionamiento del grupo y de los contenidos asimilados. Para la identificación de testimonios referenciales, se han procesado todas las respuestas a través del programa NVivo. Sobre la base de los nodos emergentes se han seleccionado las citas

más significativas que permiten evidenciar en palabras del alumnado las potencialidades de esta metodología. Las citas están anonimizadas y se cuenta con autorización del alumnado para su utilización en investigaciones y publicaciones relacionadas con la innovación docente. Como veremos, el análisis cualitativo evidencia la capacidad del método implementado para motivar, aumentar el interés por su carácter aplicado, gracias a la lógica cooperativa que permite desplegar la autonomía, la capacidad de autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje.

Análisis cuantitativo

Como se ha señalado, la encuesta institucional se reparte entre el alumnado presente en el aula un único día durante las semanas de finalización del curso, por lo que los datos aportados no corresponden al total del alumnado. A pesar de todo, son cumplimentados por un número significativo de alumnos y alumnas. *De facto*, se debe considerar que entre un 10% y un 12% del alumnado abandona la carrera en el primer cuatrimestre de primero, de forma que no participa activamente en una asignatura que se desarrolla el segundo cuatrimestre. La tabla 1 identifica el alumnado matriculado oficialmente y el alumnado que *de facto* cursa la asignatura; esto es, forma parte de grupos que elaboran un proyecto y, en consecuencia, son evaluados. A efectos prácticos a la hora de determinar la validez de las encuestas, debería ser considerado el dato de la última de las columnas. Aunque en términos estadísticos los resultados pudieran carecer de validez empírica, creemos que desde un punto de vista descriptivo y comparativo, acompañados del análisis cualitativo, en conjunto nos permiten responder afirmativamente a la pregunta que guía esta investigación: esto es, la capacidad de este método para activar el compromiso en el aprendizaje.

TABLA 1.
TASA DE PARTICIPACIÓN EN LAS ENCUESTAS

Encuesta del SED	Alumnado matriculado	Alumnado participante	% respuestas válidas
2020-2021	51/67	51/60	85 %
2019-2021	COVID	55	
2018-2019	42/72	42/65	64 %
2017-2018	42/69	42/58	72 %
2016-2017	46/79	46/67	68 %
2015-2016	36/79	36/66	54 %
2014-2015	54/78	54/61	88 %

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta institucional (alumnado matriculado) y las actas de evaluación de la asignatura (alumnado participante).

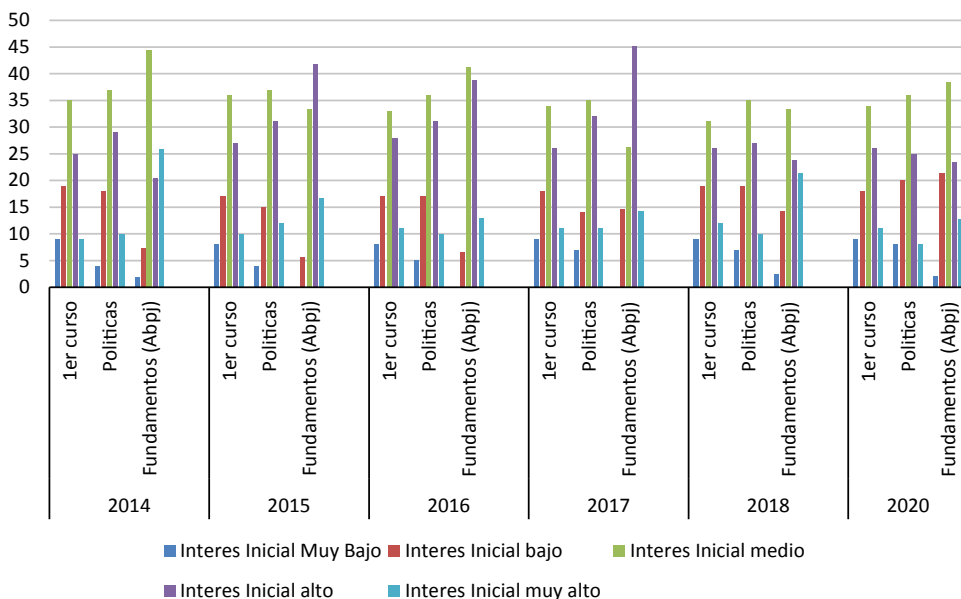
La encuesta institucional pide al alumnado que identifique el interés inicial que tenía al comienzo de la asignatura y el interés final tras cursarla. Los gráficos 1 y 2

muestran los datos de la asignatura en comparación con la media de las del Grado de Ciencia Política y la media de las del primer curso de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (que también incluye Sociología, Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual).

En el gráfico 1 se observa que al comienzo de la asignatura hay pocas personas con un interés muy bajo o bajo, en contraste con las medias del grado y primer curso de la facultad. También evidencia que la mayor parte del alumnado muestra unas expectativas de interés medias o altas, siendo las muy altas superiores a las del resto de escenarios comparables. Ello denota una predisposición favorable del alumnado que, como veremos en las citas que siguen, puede venir mediado por valoraciones de compañeros que han cursado ya la asignatura.

GRÁFICO 1.

INTERÉS DEL ALUMNADO AL COMIENZO DE LA ASIGNATURA



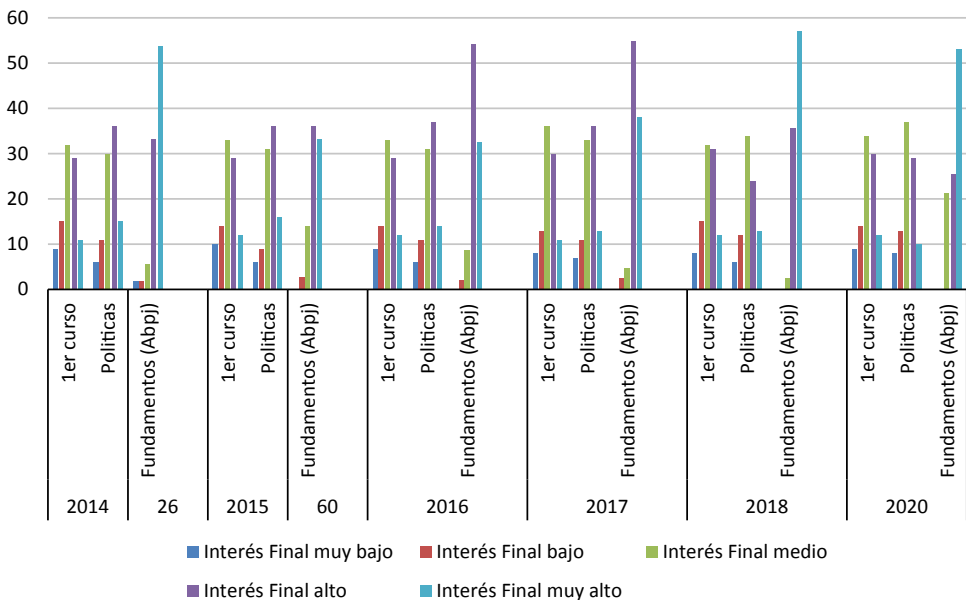
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente de la UPV/EHU.

Por su parte, el gráfico 2 muestra cómo los limitados porcentajes de alumnado que manifestaban un interés muy bajo o bajo al inicio desaparecen tras cursar la asignatura. Más aún, el interés medio desciende hasta un máximo en torno al 20 % de respuestas en 2020 y un mínimo del 2,4 % en 2018. Ello explica que el interés alto y muy alto se dispare. En consecuencia, la media del interés final alto y muy alto se sitúa entre el 87 y el 93 % del alumnado (excepto en el curso 2015 que baja al 70 %) al final de la asignatura. Finalmente, los datos contrastan con las medias del grado y el primer curso de la facultad. Si en esta asignatura desaparecen valoraciones que muestran un interés

final muy bajo o bajo, estas oscilan entre el 6% y el 9% en el grado y primer curso, respectivamente, para un interés muy bajo, y el 10% y el 15% para un interés bajo. Por su parte, la suma del interés alto y muy alto se sitúa en torno al 40% en el grado y el 45% en el primer curso de la facultad, entre 30 y 40 puntos menos, dependiendo del año, que los datos aportados por el alumnado de *Fundamentos*.

GRÁFICO 2.

INTERÉS DEL ALUMNADO AL FINALIZAR LA ASIGNATURA



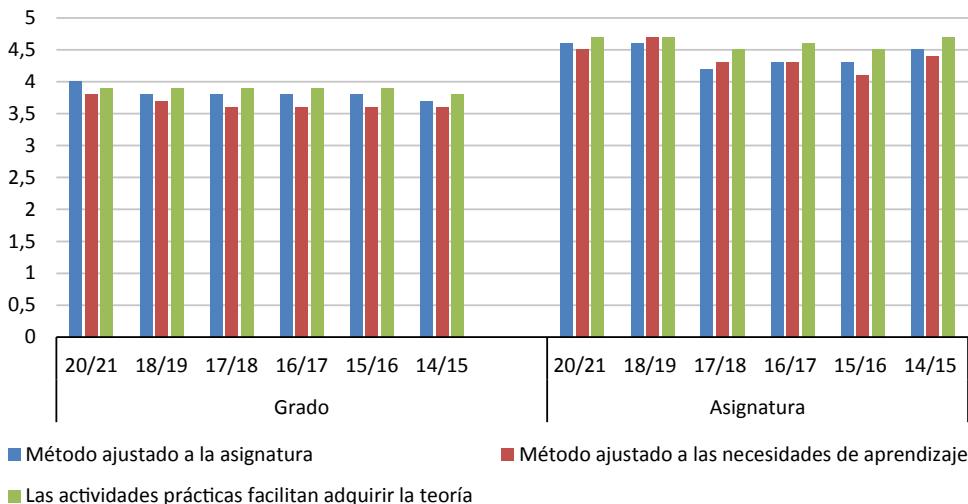
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente de la UPV/EHU.

Los gráficos 3 y 4 afinan más la opinión del alumnado respecto a la asignatura. Como se observa en el gráfico 3, las valoraciones sobre la capacidad de las actividades prácticas para integrar la teoría son significativamente más altas que las del conjunto del grado de Ciencia Política (con medias sostenidas superiores a 4,5 sobre 5, frente al máximo de 3,9 del grado). De la misma forma, la valoración respecto a la adecuación del método a la asignatura y a las necesidades del aprendizaje es claramente mayor que la media del grado y se observa una estabilización de las puntuaciones más altas desde 2018.

Por su parte, el gráfico 4 mide la valoración del alumnado respecto de la capacidad docente para favorecer el trabajo en equipo, el autónomo y motivar al alumnado. Precisamente estos indicadores, junto con el mencionado de la aplicabilidad, se relacionan directamente con pregunta de investigación a la que responde este texto que, recordamos, se interroga sobre si este tipo de metodologías permiten aumentar compromiso del alumnado gracias a su capacidad para despertar el interés (algo que ya hemos visto que sucede) como consecuencia de su aplicabilidad, su carácter cooperativo y su capacidad de desplegar

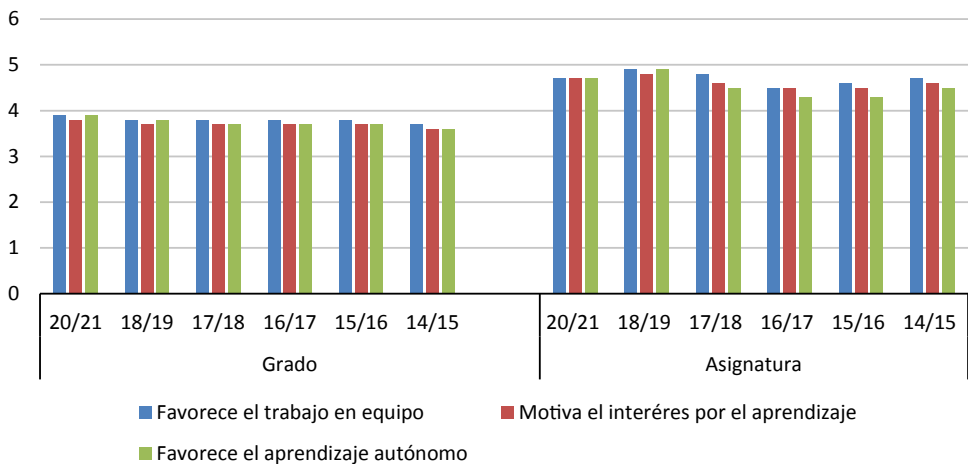
la autonomía. En este sentido, vemos cómo se valora con puntuaciones entre el 4,5 y el 4,9 la capacidad de potenciación del trabajo en equipo, muy lejos de una media del grado que en ningún curso pasa del 3,8. Lo mismo sucede con la valoración respecto de la capacidad del método y del docente para desplegar un trabajo autónomo y aumentar la motivación.

GRÁFICO 3.
VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA (1)



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente de la UPV/EHU.

GRÁFICO 4.
VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA (2)



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente de la UPV/EHU.

Análisis cualitativo

Más allá de las evidencias cuantitativas, interesa conocer la opinión del alumnado respecto de esta metodología. A fin de evaluar el proceso de aprendizaje, al final de la asignatura se solicita al alumnado que voluntariamente realice una valoración cualitativa sobre diversos aspectos de la asignatura. Las 83 aportaciones recogidas en los cursos 2020/2021 y 2021/2022 se concretan en escritos de entre 1500 y 3000 palabras, en los que se pide al alumnado reflexionar sobre la metodología, el desarrollo del trabajo grupal e individual y los conceptos trabajados en el curso. La imagen 5 muestra las preguntas que debe responder el alumnado.

IMAGEN 5.

FICHA DE (AUTO)EVALUACIÓN

Ficha de autoevaluación de la asignatura

Primer Aspecto: Reflexión sobre la metodología

- Interesan reflexiones que reflejen las oportunidades, fortalezas o debilidades de la metodología
- Interesan ejemplos de actividades realizadas que se pueden definir como "buena práctica docente" o, por el contrario, dinámicas que "no se pueden considerar exitosas"
- Interesa valorar la forma de presentar y aplicar los contenidos
- Interesa valorar si la metodología favorece o no la implicación, el auto-aprendizaje, la motivación y el control sobre la materia por parte del alumnado
- Interesa valorar si la dinámica de los primeros días ha tenido efecto a la hora de motivaros y si esta motivación, en caso de haber existido, se ha mantenido a lo largo del curso

Segundo aspecto: reflexión sobre el grupo y el papel personal jugado a título individual

- Interesa la reflexión sobre cómo ha funcionado el grupo, especialmente en lo relativo al reparto de tareas, la coordinación, la realización de los trabajos
- Interesa la reflexión sobre las desigualdades que se hayan podido dar en el grupo, en términos de género o en base a cualquier otra variable
- Interesa la reflexión sobre cómo te has sentido, cómo te has implicado, qué te ha ilusionado y desilusionado
- Interesa saber qué nota te podrías en base a tu aportación en el proyecto y qué nota podrías de media al resto del grupo (sin citar nombres)

Tercer aspecto: Reflexión sobre los contenidos asimilados a lo largo de la asignatura

- Qué conceptos se te han quedado grabados
- Qué conceptos no has logrado asimilar
- Qué ideas y aspectos novedosos has descubierto
- Qué te gustaría haber profundizado

Fuente: elaboración propia.

En el análisis que sigue hemos dejado de lado los comentarios relacionados con el tercero de los aspectos abordados, con las desigualdades de género (a este respecto ver Ahedo *et al.*, 2022a, 2022b) y con la dinámica del primer día de clase (a este respecto ver Ahedo, 2023). Considerando el resto de material escrito, se han procesado los 83 documentos con el programa NVivo, codificando las referencias explícitas en las que se liga el compromiso con la motivación intrínseca (89 referencias en 65 evaluaciones), el carácter aplicado del aprendizaje (123 referencias en 75 evaluaciones), la lógica cooperativa (182 referencias en 83 evaluaciones) y la capacidad de gestión autónoma y autorregulación del aprendizaje (92 referencias en 80 evaluaciones). En la práctica totalidad de los casos, el compromiso es variable dependiente del resto. Reproducimos a continuación la literalidad de dos de las evaluaciones que reflejan esta correlación. La primera corresponde a un alumno varón del curso 2020/2021 y la segunda a una alumna del curso 2021/2022. Primera evaluación:

Llevar a cabo la simple metodología de realizar un examen no solo no está adaptada a los tiempos, sino que también me parece, en cierto modo, discriminatoria. Una persona puede tener un gran potencial y no ser capaz de mostrarlo en un examen. Además, para mí, los exámenes son una forma de perder la oportunidad de aprender conceptos de forma interiorizada. Es decir, es muy fácil aprender algo de memoria, escupirlo en el examen y olvidarnos al día siguiente. De esta forma, no habría ni aprendizaje ni reflexión. Sin embargo, realizar trabajos, tanto grupales como individuales, es una forma dinámica de interiorizar nuevos conceptos y de poder reflexionar. Asimismo, me parece una forma más justa de poder evaluar a las personas. Si realmente tienes la capacidad de entender lo que te gusta, el hecho de reflexionar sobre ello puede ser hasta motivador.

Mi experiencia con esta asignatura ha sido plenamente motivante. Tengo que admitir que recibí muy buenas opiniones por parte de alumnos/as de otros años y eso me ayudó a empezar con ganas e intriga. Durante el desarrollo, he disfrutado realizando trabajos individuales de temas que me interesan o que al principio no lo hacían y al final lo acabaron haciendo.

Realizar un trabajo de gran peso, hablando en porcentaje de nota, de forma grupal fue otro hecho que me motivó en esta asignatura. Poder realizar un trabajo acerca de un tema escogido por ti (dando esa oportunidad de preferencia personal) con un grupo nos enseña unas capacidades de cooperación imprescindibles en el mundo laboral actual.

La mayoría de las prácticas me han permitido realizar un gran autoaprendizaje y poder desarrollar, también, capacidades para mi futuro. No obstante, el análisis que hicimos acerca de Libia fue con el que más reflexioné y más disfruté haciendo. Nunca me había parado a analizar un país de una forma tan completa. Además, nunca había escuchado hablar sobre la alta capacidad alta ni sobre las consecuencias que este tipo de capacidad conlleva. Me ayudó a visibilizar la política fuera de Europa y a tener en cuenta aspectos que marcan la historia política de un país.

En definitiva, la metodología no solo me ha parecido motivadora, sino que también ha sido innovadora. Una nueva forma de aprender sin tener que saber todo de memoria. Reflexionar, entender y rompernos la cabeza sobre aspectos actuales (Evaluación 36, 2022).

Segunda evaluación:

La metodología de la asignatura es probablemente la más acertada debido a que se mezclan varios procedimientos de aprendizaje útiles. Así como: trabajos en grupo, investigaciones personales, discusiones realizadas en clase sobre los temas a estudiar... Una de las principales fortalezas es la libertad que nos ofrece el profesor de cara a dar la materia y entenderla. La participación y el estudio general que se realiza en clase hace de esta una dinámica más interesante. En lo personal, al tener un espacio de opinión y desarrollo personal pudiendo contar con la ayuda del profesor me ha hecho que la dinámica de la clase sea más amena y que la retención de materia sea más satisfactoria. El tener que buscar información y documentarnos acerca de nuestros temas favorece el autoaprendizaje y hace que, al ver que podemos crear documentos con calidad basándonos en búsquedas que hemos ido haciendo nosotros, incrementemos nuestra confianza. La mayoría de clases, más que teóricas han sido clases en las que hemos realizado actividades en relación con teoría que posteriormente nos ha explicado. Esto ha hecho que trabajemos sobre contenidos que realmente no conocemos del todo para que luego, tras una breve introducción, se nos presente el tema de manera más clara y explicada por el profesor. Esto ha favorecido en gran medida la implicación de la clase debido a que en todo momento había que estar atento para poder llevar a cabo la actividad.

El hecho de realizar un trabajo grupal con posibilidades infinitas en el desarrollo ha favorecido la motivación de nuestro grupo y la mía propia. La dinámica de trabajo ha sido muy buena porque desde mi perspectiva ayuda en el aprendizaje de verdad, despierta un interés de aprendizaje más allá de lo imperativo; es decir, que yo, por ejemplo, ante ciertos temas que hemos trabajado a lo largo del curso me he sentido menos obligada a aprenderlos, pero más interesada por aprenderlos. El primer trabajo que tuvimos que realizar fue el contrato de grupo, y no encontré ninguna dificultad a la hora de hacerlo, es más, creo que fue de gran ayuda para mí y para el grupo en general y nos motivó bastante a poder cumplir lo que habíamos puesto en él, debido a que en algunos casos habíamos marcado verdaderos retos por cumplir.

También me ha resultado de gran ayuda la constancia con la que se han realizado prácticas para entregar. Aunque en ocasiones me he podido sentir sobrecargada por la suma de todos los trabajos, me parece que permite hacer un seguimiento del trabajo que potencia las correcciones de errores en próximos entregables. Asimismo, realizar un trabajo práctico por aproximadamente cada concepto aportado resulta útil para comprender, no solo el concepto en sí, sino también su aplicación a la realidad. Además, en lugar de repetir «como un loro» las ideas concretas que aporta el profesor, ayuda a desarrollar un pensamiento crítico (Evaluación 12, 2021).

Con estas palabras toman cuerpo, en la voz del alumnado, los aspectos cuantitativos analizados. Se evidencia cómo el compromiso por el aprendizaje viene mediado por un sustancial incremento de la motivación intrínseca (que en los testimonios contrasta con la extrínseca asociada al examen) y el interés, muy vinculado a la aplicabilidad del método de trabajo. Este interés, motivación y, finalmente, compromiso se asocia también a la capacidad de autorregulación individual, vinculada a la evaluación continua y grupal, y relacionada con la corresponsabilidad y la interdependencia en la

elaboración del proyecto. De la misma forma, la autonomía asociada a la elección del tema y la búsqueda de información, concretada en un trabajo escalonado que en su redacción final el alumnado identifica como un reto satisfecho con éxito, se conjuga en el incremento del compromiso. Finalizamos con una última cita (alumna del curso 2021/2022) que resume de forma gráfica la relación entre compromiso y motivación con el método implementado:

Por experiencia sé que esa metodología que aplican la mayoría de profesores no ayuda en nada en cuanto al aprendizaje porque nosotras lo que queremos es aprobar la asignatura, por lo que tras haber realizado el examen echamos la vista hacia atrás y realmente no hemos aprendido nada y a duras penas nos acordamos de los materiales enseñados. Esta metodología propuesta en la asignatura me parece muy acertada, ya que, desde el primer día, comenzando con la primera dinámica, la asignatura captó mi atención y me dejó pensando en cómo sería la siguiente clase y si esta sería igual de entretenida. He de reconocer que mi interés por la asignatura en un principio no era muy alto, pero al final ha sido una de las materias donde más he aprendido, más he trabajado y mejor me lo he pasado (Evaluación 24, 2022).

DISCUSIÓN

La creciente relevancia que está asumiendo la innovación en los marcos normativos de la educación superior en España no es más que la expresión de un proceso de largo alcance que atraviesa todas las disciplinas. En el caso de la ciencia política, a las revistas especializadas *Journal of Political Science Education* y *Journal of Public Affairs Education* se añade la creciente presencia de estudios sobre innovación docente en revistas como *European Political Science* o la *Revista Española de Ciencia Política*.

En un número monográfico de *European Political Science*, Goldsmith y Goldsmith (2010) hacen un repaso a la historia reciente de la docencia en Ciencia Política en Europa, señalando cómo frente al modelo tradicional, basado en clases magistrales o seminarios, se está avanzando, con diversos niveles de despliegue, en nuevas metodologías entre las que destacan, por su importancia para la disciplina, el aprendizaje aplicado basado en casos, problemas o proyectos. Concluyen señalando que estas metodologías necesitan de una mayor implicación del alumnado para que el interés por el aprendizaje se apoye en la reflexión y en la búsqueda autónoma de respuestas. Por su parte, Ishiyama (2013), tras refrendar los efectos positivos de las metodologías activas, propone superar un acercamiento demasiado centrado en la realización de simulaciones (muy presentes en el estudio de las Relaciones Internacionales), apostando por metodologías como el aprendizaje basado en problemas y proyectos. En línea con Goldsmith y Goldsmith (2010), apunta tres ventajas de estas metodologías: un nivel más profundo de comprensión, una vocación aplicada y una lógica cooperativa. Por su parte, Saavedra (2018) señala que el aprendizaje basado en proyectos aumenta la motivación del alumnado, permite desarrollar habilidades profesionales y

activa su autorregulación. Concluye confirmando la evidencia empírica de la influencia positiva del aprendizaje cooperativo en el rendimiento y el desarrollo de competencias del alumnado.

Centrando la mirada en el alumnado, Gil-Galván *et al.* (2021) evidencian una evaluación positiva de los estudiantes respecto del aprendizaje basado en problemas (siendo los resultados extensibles al basado en proyectos). Y apuntan que «la valoración positiva en la adquisición de competencias [...] se sustenta en que se sienten más capaces de aprender por ellos mismos, a la vez que despiertan en ellos la necesidad de llevar a cabo los aprendizajes desarrollando capacidades creativas e intelectuales» (*ibid.*: 287). De acuerdo con Goldsmith y Goldsmith (2010) e Ishiyama (2013), concluye que estas metodologías generan una mayor motivación del alumnado, que se concreta en la asistencia clase, la implicación en las tareas y la retención durante un mayor tiempo de los aprendizajes. Estas intuiciones son corroboradas por Almulla (2020), quien en un metaanálisis que estudia la práctica de 124 docentes, destaca que la utilización del aprendizaje basado en proyectos tiene efectos directos sobre el compromiso de los estudiantes. En consecuencia, vemos cómo los resultados cuantitativos y cualitativos de la experiencia presentada están en línea con las evidencias de la literatura académica.

Como hemos mostrado a través de una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, el compromiso está asociado a la motivación. Esta motivación, de acuerdo con Blumenfeld (1991), se asienta en la posibilidad que este modelo genera para que el alumnado se sienta sujeto activo de su aprendizaje, en nuestro caso optando por trabajar autónomamente y de forma autodirigida un tema de su interés. En paralelo, el hecho de que se autorregule al ver cómo va mejorando a través del proceso de andamiaje y la evaluación continua (Condliffe, 2017) es clave para comprenderse a sí mismo como agentes, fundamento sobre el que se sostiene el compromiso que está en la base del aprendizaje individual (Almulla, 2020; Monson, 2017). Ciertamente, este modelo exige del personal docente un esfuerzo en la articulación de herramientas procesuales y formativas (Condliffe, 2017) que posibiliten la interdependencia, la exigibilidad, la reflexión y la gestión de las habilidades intergrupales como forma de lograr la *accountability* del alumnado en el trabajo en grupos (Stein *et al.*, 2015). En consecuencia, creemos que la descripción de la metodología y de los resultados puede ayudar a otros docentes a implementar este tipo de dinámicas en las aulas de Ciencia Política.

Un aspecto clave en este tipo de dinámicas es la necesidad de medir el impacto sobre el aprendizaje. En un metaanálisis que incorpora grupos de control, Swanson *et al.* (2019) identifican un efecto moderado positivo en el conocimiento adquirido por grupos que trabajan metodologías cooperativas en comparación con los grupos de control. Apunta la dificultad de desagregar los efectos de cada uno de los elementos sobre los que pivotan a la hora de medir los efectos sobre el aprendizaje, pero subraya, apoyado en un estudio de 177 casos, la pertinencia de combinar la motivación extrínseca asociada a la nota con la intrínseca asentada en la corresponsabilidad para con el grupo. Este estudio va en la misma línea que el de Stolk y Harari (2014), quienes

correlacionan la motivación con el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel. En una línea similar, Monson (2017) analiza para el caso de la Sociología la relación entre el aprendizaje individual y el aprendizaje basado en proyectos, concluyendo que hay una relación directa entre el compromiso del grupo y el aprendizaje individual. Señala que, si bien aspectos como el género (a este respecto ver Ahedo *et al.*, 2022a, 2022b), la raza, la edad u otros elementos pueden tener consecuencias, en líneas generales hay una relación directa entre la evaluación del trabajo grupal y los resultados individuales. Por su parte, Vesikivi *et al.* (2020), en un análisis con cerca de 300 estudiantes y apoyados en metodologías cuantitativas y cualitativas, señalan que el aprendizaje basado en proyectos aumenta la retención de los contenidos adquiridos en el primer curso y tiene efectos sobre la continuidad de los estudios del alumnado (algo señalado en cuatro de las evaluaciones realizadas en el curso 2021/2022).

Si bien en este texto no hemos abordado la calidad y profundidad de la adquisición de contenidos, creemos que los resultados de aprendizaje individuales del alumnado de nuestra asignatura (con notas sustancialmente superiores a las de la misma asignatura impartida en euskera, y mantenidas en el tiempo) responden a los mismos parámetros que los recién aludidos. En cualquier caso, una de las tareas que encarar es precisamente lograr evidencias respecto de la capacidad de esta metodología para lograr mejores resultados en términos de aprendizaje profundo. Para ello planteamos a corto plazo realizar comparativas con grupos de control y desplegar un proceso externo de evaluación ciego con profesorado de Ciencia Política de la UPV/EHU para contrastar la calidad de los trabajos con otros del modelo convencional. De la misma forma, la pregunta de la evaluación en la que se pide al alumnado que identifique aquellos conceptos que más ha interiorizado busca sentar las bases para análisis longitudinales que desarrollar cuando el alumnado haya avanzado en el grado.

CONCLUSIONES

De acuerdo con Kokotsaki *et al.* (2016), las claves del éxito del aprendizaje basado en proyectos están en la capacidad docente para escalar el aprendizaje, motivar, guiar y apoyar al alumnado en una estrategia compartida asentada en la corresponsabilidad y en el establecimiento de mecanismos de gestión del proceso. Estos dos principios de interdependencia positiva y exigibilidad individual se añaden a los de la gestión de las habilidades en la interacción cara a cara asentada en una constante reflexión, lo que convierte el aprendizaje en una dinámica pública. Creemos que en este texto, además de presentar una experiencia que puede servir al profesorado de Ciencia Política para conocer la esencia de esta metodología, hemos evidenciado su capacidad para incrementar el compromiso en el aprendizaje a partir de un interés intrínseco que se alimenta de la lógica aplicada, cooperativa y autodirigida y autorregulada del modelo. Las evidencias cuantitativas permiten mostrar cómo el modelo aumenta el interés en comparación con el conjunto del grado o el primer curso de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Por su parte, el análisis de las referencias cualitativas

codificadas muestra la dependencia de esta motivación con los aspectos aludidos. Finalmente, las citas seleccionadas de las evaluaciones del alumnado ponen cuerpo a las potencialidades de esta metodología y confirman su capacidad para aumentar el compromiso por el aprendizaje.

Finalizamos señalando el carácter político de esta forma de aprendizaje. Si lo político emerge del tránsito de la consideración privada a la consideración pública de problemas que deben ser resueltos a través de sistemas de regulación, creemos que el modelo cooperativo permite que el aprendizaje deje de ser una cacofonía de *qué hay de lo mío* para convertirse en una estrategia en la que lo que prima es el *qué hay de lo nuestro*. Para ello, como sucede con otros aspectos de la gestión de lo político, es necesaria una interdependencia positiva asentada en mecanismos de rendición de cuentas. Esta metodología permite que ambas lógicas se combinen con el despliegue de estrategias para regular habilidades sociales y reflexión colectiva, generando un alto compromiso del alumnado para que se sienta sujeto y no objeto del aprendizaje, en la medida en que se autorregula y autodirige en un aprendizaje aplicado. Y todo ello se produce gracias a la activación de un interés generador de motivación intrínseca para aprender, lo que hace del ABPJ una pedagogía crítica para el siglo XXI (Maida, 2011)

Referencias

- Ahedo, Igor. 2023. «Primer día de clase: comenzando a andar desde la cooperación, la politización y la visibilización de las desigualdades de género», *Márgenes, Revista de Educación de Málaga*, 4 (1) (en prensa).
- Ahedo, Igor, Delicia Aguado, Patricia Martínez, Iraide Álvarez y Cata Gómez-Etxegoien. 2022b. «Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en Educación Superior: activando la agencia del alumnado», *Revista Prisma Social*, 37: 148-181.
- Ahedo, Igor, Iraide Alvarez y Cata Gómez-Etxegoien. 2022a. «Gender really matters in group work: a visibilization and politicization teaching sequence», *Journal of Political Science Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2121214>.
- Almulla, Mohammed. A. 2020. «The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning», *SAGE Open*. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>.
- ANECA. 2021. *Programa Docentia. Actualización mayo 2021*. Disponible en <https://cutt.ly/6Nhrzpt> [consultado el 6 de julio de 2022].
- Barron, Brigid, Daniel Schwartz, Nancy Vye, Allison Moore, Anthony Petrosino, Linda Zech y John D. Bransford. 1998. «Doing with Understanding: Lessons From Research on Problem and Project-Based Learning», *Journal of the Learning Sciences*, 7 (3-4): 271-311. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>.
- Bauman, Zygmunt. 2010. *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

- Biggs, John, David Kember y Davys Leung. 2001. «The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F», *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1): 133-149. Disponible en: <https://doi.org/10.1348/000709901158433>.
- Blumenfeld, Phyllis, Elliot Soloway, Ronald W. Marx, Joseph Krajcik, Mark Guzdial y Annemarie Palincsar. 1991. «Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning», *Educational Psychologist*, 26 (3-4): 369-398. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>.
- Buck Institute for Education. 2005. *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. Disponible en <https://cutt.ly/MNhrUKj> [consultado el 6 de julio de 2022].
- Caminal, Miquel. 1996. *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos.
- Castells, Manuel. 2004. *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. 2). Madrid: Siglo XXI.
- Condliffe, Barbara. 2017. *Project-Based Learning: A Literature Review*. Working Paper. New York: MDRC. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED578933> [Consultado el 6 de julio de 2022].
- Damasio, Antonio. 2018. *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino.
- Fromm, Erich. 2000. *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony. 1993. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gil-Galván, Rosario y Francisco J. Martín-Espinosa. 2021. «Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas», *Educación XXI*, 24 (1): 271-295. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/educxx1.26800>.
- Goikoetxea, Eurne y Gema Pascual. 2012. «Aprendizaje cooperativo; bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia», *Educación XXI*, 5 (1): 227-247. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>.
- Goldsmith, Mike y Chris Goldsmith. 2010. «Teaching political science in Europe», *European Political Science*, 9: 61-71. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/eps.2010.38>.
- Hanney, Roy. 2018. «Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning», *Teaching in Higher Education*, 23 (6): 769-783. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628>.
- Immordino-Yang, Mari H. y Antonio Damasio. 2011. «We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education», *LEARNING Landscapes*, 5 (1): 115-131. Disponible en: <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.535>.
- Ishiyama, John. 2013. «Frequently used active learning techniques and their impact: a critical review of existing journal literature in the United States», *European Political Science*, 12: 116-126. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/eps.2012.3>.
- Johnson, David W. y Robert Johnson. 2009. «An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning», *Educational Researcher*, 38 (5): 365-379. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

- Kagan, Spencer. 1994. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Kokotsaki, Dimitra, Victoria Menzies y Andy Wiggins. 2016. «Project-based learning: A review of the literature», *Improving Schools*, 19 (3): 267-277. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.
- Larruzea-Urkixo, Nerea, Olga Cardenoso y Nahia Idoiaga. 2020. «El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición», *Educación XXI*, 23 (1). Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>.
- Loyens, Sofie, Joshua Magda y Remy Rikers. 2008. «Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning», *Educational Psychology Review*, 20: 411-427. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>.
- Maida, Carl. 2011. «Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century», *Policy Futures in Education*, 9 (6): 759-768. Disponible en: <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759>.
- Michalski, Ryszard. 1983. «A theory and methodology of inductive learning», *Artificial Intelligence*, 20 (2): 111-161. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(83\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0004-3702(83)90016-4).
- Ministerio de Universidades. 2021. Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 29-9-2021.
- Ministerio de Universidades. 2022. Anteproyecto de la Ley Orgánica del Sistema Universitario. Disponible en: <https://www.universidades.gob.es/portal/site/universidades/> [consultado el 6 de julio de 2022].
- Monson, Renee. 2017. «Groups That Work: Student Achievement in Group Research Projects and Effects on Individual Learning», *Teaching Sociology*, 45 (3): 240-251. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0092055X17697772>.
- Prince, Michael y Richard Felder. 2006. «Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases», *Journal of Engineering Education*, 95: 123-138. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>.
- Russel, Susan, Mary P. Hancock y James McCullough. 2007. «Benefits of undergraduate research experiences», *Science*, 316 (5824): 548-549. Disponible en: <https://doi.org/10.1126/science.1140384>.
- Saavedra Serrano, M. (2018). Aprendizaje cooperativo basado en la investigación en la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16 (1): 235-250. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9305>.
- Sánchez-Muñoz, Raúl, Mar Carrió, Gemma Rodríguez, Nora Pérez y Elisabeth Moyano. 2020. «A hybrid strategy to develop real-life competences combining flipped classroom, jigsaw method and project-based learning», *Journal of Biological Education*. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1858928>.
- Stefanou, Candice, Jonathan Stolk, Michael Prince John Chen y Susan Lord. 2013. «Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning

- environments», *Active Learning in Higher Education*, 14 (2): 109-122. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>.
- Stein, Rachel, Core Colyer y Jason Manning. 2015. «Student Accountability in Team-based Learning Classes», *Teaching Sociology*, 44 (1): 28-38. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0092055X15603429>.
- Stolk, Jonathan y Janie Harari. 2014. «Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms», *Active Learning in Higher Education*, 15 (3): 231-247. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1469787414554873>.
- Swanson, Elizabeth, Lisa V. McCulley, David J. Osman, Nancy Scammacca y Michael Solis. 2019. «The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis», *Active Learning in Higher Education*, 20 (1): 39-50. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1469787417731201>.
- Sztompka, Priort. 1995. *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza.
- Taylor, Lucy, Susan McGrath-Champ y Henriikka Clarkeburn. 2012. «Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context», *Active Learning in Higher Education*, 13 (1): 77-90. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1469787411429186>.
- Tilly, Charles. 2007. *Violencia colectiva*. Barcelona: Hacer.
- Vesikivi, Petri, Minna Lakkala, Jaana Holvikivi y Hanni Muukkonen. 2020. «The impact of project-based learning curriculum on first-year retention, study experiences, and knowledge work competence», *Research Papers in Education*, 35 (1): 64-81. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677755>.
- Wolff, Margarteh, Mary J. Wagner, Stacey Poznanski, Jocellin Schiller y Sally Santen. 2015. «Not Another Boring Lecture: Engaging Learners with Active Learning Techniques», *The Journal of Emergency Medicine*, 48 (1): 85-93. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.09.010>.

Presentado para evaluación: 6 de septiembre de 2021.

Aceptado para publicación: 23 de septiembre de 2022.

IGOR AHEDO GURRUTXAGA

igor.ahedo@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-6341-3342>

Profesor del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Ha sido responsable del máster oficial en Participación y Desarrollo Comunitario y director del Departamento. Actualmente coordina el programa de doctorado Sociedad, Política y Cultura y es responsable del grupo consolidado de investigación Parte Hartuz. Tiene el reconocimiento de la excelencia docente en la UPV/EHU y forma parte de la Comisión Universitaria de Evaluación Docente responsable de la certificación y calificación al profesorado de la UPV/EHU en el marco del programa Docentiaz. Es formador de

aprendizaje basado en el alumnado y aprendizaje con perspectiva de género en el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU. Ha participado en cuatro proyectos de innovación educativa y ha coordinado una investigación para delimitar los nodos centrales de la reforma de la Ley Orgánica de Universidades por encargo del Ministerio.