

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Mobilización: Aprendizaje basado en proyectos en Ciencia Política

Igor Ahedo Gurrutxaga

Igor.ahedo@ehu.eus

Resumen

En este texto presentamos la estructura de una asignatura introductoria de ciencia política asentada en el aprendizaje basado en proyectos para identificar la esencia de un acercamiento que pone el centro de atención en el alumnado. La clave del modelo estriba en un cambio en el papel del docente, cuya función deja de ser, solo, la de transmitir contenidos para, también, establecer las herramientas que doten de agencia al alumnado para que sea capaz de cooperar, auto-regularse y auto-dirigir su proceso de aprendizaje. Todo ello obliga a articular procesos de gestión, rendición de cuentas y resolución de conflictos asentados en una reflexión constante, la exigibilidad individual y la interdependencia positiva que debe propiciar el docente, con lo que su papel sigue siendo imprescindible. Estos elementos convierten el aprendizaje cooperativo en una herramienta política en la que el alumnado deja de ser objeto para convertirse en sujeto de su desarrollo académico.

Introducción: abriendo el foco en el modelo de docencia

El modelo de enseñanza está asumiendo una centralidad creciente en el contexto de la educación superior (ANECA 2021; Ministerio de Universidades 2021; Parés 2014). A la digitalización acelerada por la COVID-19 se añade una internacionalización del espacio universitario por las lógicas cosmopolitas en las que se socializan las nuevas generaciones y las tendencias competitivas entre universidades por captar fondos y estudiantes. En este contexto de incertidumbre, el modelo tradicional centrado en el docente (Prince & Felder 2006) muestra una serie de debilidades derivadas de su falta de atractivo y competitividad para captar y retener alumnado (Wilson, 2004) y su dificultad para desplegar las herramientas formativas que la sociedad actual exige

No citar y no publicar sin permiso del autor.

(Hanney 2018). Situadas en este marco, disciplinas como la sociología y la ciencia política comienzan a observar con cierta preocupación el futuro de los grados (RE)

Situados en este contexto, la pregunta a la que pretendemos responder en este texto es ¿qué tipo de aprendizaje puede hacer frente a la volatilidad, competencia e incertidumbre en educación superior? Creemos que una de las salidas está en las metodologías innovadoras centradas en el alumnado, y más concretamente las cooperativas. En lo que sigue trataremos subrayar su potencial para aportar agencia al estudiantado convirtiendo el aprendizaje en un asunto público más adaptado a las necesidades del siglo XXI (Maida 2011). Este carácter público en el aprendizaje va en consonancia con una consideración política de la docencia (Mougan 2003) en el que el profesorado asume las riendas en la traslación a las aulas de los valores liberales democráticos, entre los que destaca el pluralismo, la rendición de cuentas, la libertad de expresión y la búsqueda de acuerdos que trasciendan los intereses individuales. Todo ello es posible en las metodologías cooperativas si la interacción cara a cara destinada a aplicar conocimientos se vertebra a través de una estructura de aprendizaje escalonada y organizada. Todos estos elementos que convierten el aprendizaje en un asunto público en el que el alumnado gana agencia, el docente asume rol de acompañante y los contenidos se aplican, creemos que aumentan el interés del alumnado y a la par hacen imprescindible a las universidades y al profesorado. Concretamente, estas propuestas innovadoras centradas en el alumnado abren el foco de la docencia al aprendizaje (Prince & Felder 2006; Villa 2008), de la pasividad a la actividad (Hanney 2018; Stefanou 2013), de la clase magistral a la aplicación (Wolff, et al, 2014; Barron et al 2007), de la competencia individual al trabajo grupal cooperativo (Kagan 1994; Johnson & Johson 2009), de la deducción a la inducción (Michalski 1983; Prince & Felder, 2006), de la memorización a la experimentación (Barron et al 1998; Russell et al, 2007) o de la motivación extrínseca a la intrínseca (Stolk & Harari 2014). En el centro de esta transformación está el interés de un alumnado al que se le impulsa a “aprender a aprender” siendo sujeto y no objeto de su desarrollo. Así, esta ampliación de la mirada complementa nuevas oportunidades con las fortalezas del modelo tradicional gracias a soluciones mixtas (Omelicheva & Avdeyeva 2008; González-Marcos et al 2011) que combinan, como en el modelo que presentaremos, las clases magistrales activas con el trabajo grupal cooperativo.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Así las cosas, las líneas que siguen pretenden cartografiar estas nuevas respuestas prestando especial atención a las que apuestan por dotar de agencia al alumnado. Esta cartografía se apoyará en la literatura sobre innovación docente en sociología y ciencia política para mostrar ejemplos de prácticas innovadoras como para evidenciar sus resultados. Una vez en los modelos más agenciales, los cooperativos, mostraremos sus principios y estructura a partir de una experiencia en una asignatura introductoria a la Ciencia Política. Creemos que este ejemplo puede servir de modelo para animar a más docentes a implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje, habida cuenta de la necesidad manifiesta en nuestras disciplinas (Feito 2020).

En las siguientes líneas, nos enfrentamos a varios objetivos agrupados bajo un paraguas compartido cual es la consideración de que el aprendizaje que aporta agencia al alumnado es una imperiosa necesidad para hacer frente a los retos de la universidad. Primero, ordenar los instrumentos innovadores en base a la mayor o menor centralidad del alumnado. Segundo, situados en el escenario de mayor autonomía, describir los elementos centrales de la enseñanza cooperativa ejemplificada en el aprendizaje basado en proyectos: una de las formas más acabadas de docencia orientada al alumnado (Stefanou et al 2013; Kokotsaki et al 2016; Condliffe 2017), muy trabajada en ingenierías, pero con pocos modelos aplicados a las ciencias políticas o la sociología. Tercero, ejemplificar las claves del aprendizaje cooperativo a fin de visualizar las transformaciones que implica desde el punto de vista docente, discente, de los contenidos y la evaluación apoyados en algunas actividades del modelo implementado. Cuarto, evidenciar empíricamente el éxito del modelo de aprendizaje en el fomento de la autonomía, auto-regulación, auto-dirección y motivación intrínseca.

Efectivamente, estos últimos son claves en la definición de un modelo de excelencia de la enseñanza. Así, tanto en el borrador del decreto de ordenación de enseñanzas del Ministerio de Universidades (2021), como en el desarrollo del programa Docencia de la ANECA o la definición de los criterios para la obtención del sexenio docente (ANECA 2021) se remite a metodologías activas y estrategias que respondan a las necesidades del estudiantado, asentadas en una motivación que les permitan auto-dirigir su progreso en el aprendizaje. Así las cosas, las políticas públicas actuales se alinean con una literatura que muestra que el cambio de perspectiva asentado en metodologías activas basadas en el alumnado, además de posibilitar la auto-regulación (Russell et al 2020), la auto-dirección (Loyens et al 2008) y el auto-aprendizaje (Taylor et al 2012), permiten sentar

No citar y no publicar sin permiso del autor.

las bases para superar acercamientos superficiales y orientarlos hacia modelos estratégicos y profundos de aprendizaje (Goikoetxea & Pascual 2002; Johnson & Johnson 2009).

Así pues, en este texto abordamos el aprendizaje en sociología y ciencia política como un asunto político, a partir de una estructura docente que apuesta por la agencia del alumnado (*polity*) a partir de una lógica procesual que modifica el rol del profesorado (*policy*) convirtiéndole en vertebrador y acompañante de un aprendizaje cooperativo asentado, en nuestro caso, en la metodología basada en proyectos. Un modelo, en definitiva, que se alinea con las políticas públicas (*politics*) desplegadas por los agentes de educación superior.

Delimitación: Aprendizaje innovador centrado en el alumnado

El elemento vertebrador de las metodologías innovadoras es que su mirada se desvía de la centralidad del docente en la transmisión de contenidos el modelo tradicional hacia una mayor relevancia del alumnado en el proceso de auto-aprendizaje. Así, podemos ordenar las metodologías innovadoras en un contínuum que va de menor a mayor centralidad del alumnado.

- En el mayor nivel de proactividad docente, la mirada comienza a centrarse en el estudiantado de la mano de dinámicas puntuales que buscan fijar el aprendizaje desde la consideración de la posición del alumnado. Ello es evidente cuando en las presentaciones de las asignaturas (Higgings 1999; Winston 2007) se utilizan estrategias “de impacto” que buscan activar el interés o fijar conocimientos. En la profusa literatura sobre “el primer día de clase” en sociología, encontramos ejemplos en los que el uso de la saliva depositada en una cuchara o un pintañas sirve para que desde el primer momento el alumnado experimente (no sin sorpresa) los principios de la construcción social de la realidad (Winston 2007) o de las normas de género (Edwards 2010). En este caso, el control del docente es total y la lógica se adapta al alumnado de forma puntual, para captar su atención, fijar contenidos o generar un buen clima al comienzo del curso.
- Manteniendo el ejercicio regulatorio de una forma estructurada por el docente, pero centrando la atención en los intereses del alumnado en lógicas más estables

No citar y no publicar sin permiso del autor.

- en el tiempo, encontramos adaptaciones de contenidos o materia a la *cultura popular* y/o juvenil, como sucede en el caso de Woodcock (2006) que usa a los Simpson para comprender textos como “La república” de Platón, o Deets (2009) quien usa a Harry Potter para analizar la teoría política y las relaciones de poder.
- Avanzando un paso más nos introducimos en estrategias de aprendizaje activo donde diferenciaremos lógicas colaborativas y cooperativas siguiendo la lógica gradual de agencia del alumnado. En el caso de las fórmulas colaborativas, el alumnado se enfrenta, trabajando en grupos, a escenarios definidos por el docente en formulas con gran variabilidad regulatoria (lo que se traduce en menor autonomía del alumnado). En su punto máximo encontraríamos ejercicios activos controlados como “Monopolys” modificados en los que Fisher (2008) y Smith (2017) atribuyen al alumnado roles de partida en el juego que permiten acceder a “premios” o “sanciones” en base a sus posiciones de clase o interseccionales. Un paso más en términos de auto-dirección y regulación lo encontramos en las simulaciones (Dacombe & Morrow 2017), sea en escenarios diseñados para imitar organizaciones como la ONU, muy populares en Relaciones Internacionales, sea adaptándolos a intereses del alumnado en forma de rol playings vinculados a video-juegos apocalípticos o de zombies (Shawna 2020), utopías (Schaap 2005), reality shows (Ryan et al 2014), o debates (Omelicheva & Avdeyeva 2008).
 - Trascendiendo la lógicas colaborativa, el modelo de enseñanza cooperativo avanza un paso situando la agencia de forma preferente en el alumnado: en estas metodologías se apuesta por una mayor autonomía del aprendizaje y corresponsabilidad, lo que obliga al personal docente al desplegar un exigente proceso de articulación para garantizar el compromiso total de los componentes del grupo. Así las cosas, cambia la perspectiva del profesorado, cuya centralidad ya no está en aportar unos contenidos que con la digitalización son accesibles al alumnado, sino en su papel de guía en un proceso de aprendizaje en el que la agencia se sitúa en los primeros. En este espacio encontramos el aprendizaje basado en proyectos.

Como decimos, las estrategias cooperativas, a diferencia de las anteriores, requieren cambios en todas las piezas del sistema de aprendizaje. El docente debe perder protagonismo magistral para convertirse en guía y facilitador; lo que, paradójicamente,

No citar y no publicar sin permiso del autor.

le convierte en imprescindible. Ciertamente, la estructura de enseñanza exige tiempo, razón por la que estas metodologías se apoyan en el aula invertida, donde parte de los contenidos se trabajan en casa para aprovechar el aula para la acción y estudio aplicado. Ahora bien, esta pérdida de centralidad del docente como transmisor de contenidos se suple con su papel de acompañante, ya que el proceso requiere de herramientas y estructuras: el aprendizaje debe estar ordenado, en primer lugar, en términos de progreso, lo que supone escalar los contenidos; en segundo lugar, en términos de proceso, con herramientas organizativas que garanticen una cooperación que se identifica como interdependencia positiva. Se trascienden así formas de aprendizaje individual o grupal que se asientan sobre la falta de interdependencia; o los competitivos (presentes incluso en algunos modelos activos como las simulaciones) en los que esta puede ser negativa, al asentarse en la competencia. Tanto el papel de docente como el trabajo del alumnado se orientan a la superación del reto del aprendizaje en clave individual y competitiva para orientarlo en clave pública y colaborativa, en línea con la esencia de lo político.

Los instrumentos que hemos enumerado, especialmente los cooperativos se apoyan en cuatro principios rectores: inducción, emoción, lógica constructivista y perspectiva relacional. 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 (si la hay) es posterior a la comprensión (que no significa aprendizaje). Así, los problemas a resolver, los proyectos a ejecutar cooperativamente, los casos a analizar o los eventos de impacto en las presentaciones 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 (Immordino & Damasio 2011; Larrucea et al 2020). Más aún, las respuestas neurales a escenarios contradictorios (como los experimentados en los ejercicios citados que usan la saliva, o en las asociaciones de la teoría con iconos de la cultura, o en las negociaciones sobre la elección de los aspectos relevantes a estudiar en el aprendizaje basado en proyectos) obligan al alumnado a salir de su “zona de confort” modificando preconcepciones curriculares y comportamentales (Prince & Felder 2006).

Todo ello encaja con los principios constructivistas que consideran que la realidad es captada por las personas y construida a partir de sus posiciones de partida. De forma que

No citar y no publicar sin permiso del autor.

la información se filtra a través de esquemas previos, con lo 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 aprendizaje) o con la experimentación. Para lograr esta experimentación que permite el aprendizaje profundo, el docente debe cambiar de papel, perdiendo centralidad (dejando de ser un mero transmisor de contenidos), pero ganando protagonismo: debe convertirse en facilitador de herramientas de organización y asimilación activa del conocimiento en lógicas en espiral vertebradas por actividades que permitan al alumnado integrar los contenidos escalonada y coherentemente, una vez que se ha logrado que salgan de su zona de confort. Todos estos elementos explican que estas metodologías, sobre todo las cooperativas en las que la auto-regulación del alumnado debe ser mayor, generen altos niveles de resistencia en las aulas (Stefanou, 2013) y supongan un tremendo esfuerzo para un docente que además de organizar escrupulosamente el proceso, debe mantener un contacto y vigilancia estrecha de los grupos con retroalimentación permanente. Pero cuando funcionan son valoradas de forma excelente por el alumnado, como veremos.

Principios: La lógica agencial en el aprendizaje basado en proyectos

Apoyado en lógicas constructivistas y relacionales, el aprendizaje basado en proyectos orienta la lógica del aprendizaje a la adquisición de los contenidos necesarios para alcanzar un resultado, de forma que la aspiración central es lograr su aplicación (Stefanou 2013). Este elemento convierte a esta metodología en una herramienta imprescindible en disciplinas como la ciencia política y la sociología en las que es necesario trascender la lógica finalista de la mera acreditación curricular para formar a profesionales que puedan trabajar en lo social (Valdés 2020). Ahora bien, esta lógica obliga al docente a atender a un reto: la importancia del proceso no debe obviar la necesidad de asegurar una correcta adquisición de los contenidos (Prince & Felder 2006). A pesar de ello, el modelo muestra claras potencialidades, asociadas a la identificación de objetivos apropiados de aprendizaje; la articulación de una lógica de andamiaje que permita el avance escalado de los contenidos; oportunidades frecuentes de revisión formativa; y una organización escrupulosa del proceso (Barron et al 1998).

El aprendizaje basado en proyectos orienta la dinámica a un producto colaborativo que necesita de la contribución de los participantes organizados en pequeños grupos de entre

No citar y no publicar sin permiso del autor.

4 y 6 personas. El resultado en forma de proyecto (tarea concretada en prototipos, por ejemplo en ingeniería, o de informe ejecutivo que integre los contenidos de la disciplina, como es el caso que presentaremos) es la excusa para la adquisición de una serie de conocimientos en los que la aplicabilidad, así como la reflexión activa, es fundamental para lograr el compromiso de las personas participantes (Kokotsaki, 2016; Barron et al, 1998). Blumenfeld (et al, 1991) señala la importancia que la motivación juega en este modelo, dependiente del tipo de tarea seleccionada, que debe ser interpretada por el alumnado en base a su interés y valor. También subraya la importancia del apoyo docente, que debe acompañar el proceso y ayudar a superar inseguridades, asumiendo una postura flexible pero con capacidad de cubrir con agilidad potenciales vacíos. Así, Prince & Felder (2006), advierten de la necesidad de prestar atención a posibles confusiones en la aplicación de los conceptos, evitando que sean erróneamente asimilados por el alumnado; este elemento advierte sobre la importancia de compatibilizar este modelo con acercamientos tradicionales (González-Marcos et al, 2011). Más en concreto, el Instituto para la Educación Buck (2005) ha delimitado los fundamentos de un buen proyecto sobre tres elementos: objetivos de aprendizaje asentados en la identificación de claves del conocimiento, la comprensión y las competencias; elementos del diseño, orientados por 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 prácticas de enseñanza, que definen las estrategias que transversalizan en la aplicación los elementos anteriores.

El tercero de los elementos identificados por el Instituto Bucks remite a la práctica de la enseñanza cooperativa, un proceso vertebrado sobre 5 principios que ejemplificaremos en algunos aspectos de nuestra asignatura (adviértase que algunos ejemplos hacen referencia cuestiones relativas a la gestión del proyecto y otros a dinámicas activas que se realizan en el marco de las sesiones magistrales). De acuerdo con Johnson & Johnson (2009), una práctica docente es cooperativa (es decir, da un paso más en la lógica colaborativa) cuando 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 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. Dos ejemplos de la práctica docente pueden ayudar a visibilizar ambos principios.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

- Uno de los primeros ejercicios a los que se enfrenta el alumnado para aplicar los contenidos en una sesión magistral consiste en relacionar 4 textos teóricos con 4 vídeos que ejemplifican fenómenos políticos. Para ello, se les divide en grupos de 4 personas, cada una de las cuales debe 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. Finalmente, cada persona “experta” vuelve al grupo base explicando a sus componentes el esquema trabajado individualmente primero y en grupos expertos después. Tras el visionado de los vídeos, deben relacionarlos con los textos. Esta dinámica, conocida como puzle o jigsaw (Sánchez-Muñoz et al 2020), ejemplifica cómo todos los componentes son imprescindibles para poder comprender y aplicar varios textos, cada uno de los cuales solo ha sido leído por uno de los componentes. Sin interdependencia positiva, todos fallan.
- Una forma de evidenciar la exigibilidad individual, en la que se sanciona al grupo si una persona falla, es a través de algunas excepcionalidades en el proceso de evaluación de los entregables del proyecto de nuestra asignatura. Al comenzar el proceso de elaboración del proyecto, en el que se escalonan en varios informes grupales, se advierte que si cualquiera de los trabajos contiene una primera persona del singular, la nota del grupo será 0 porque será indicativo de que no ha habido interdependencia positiva ya que nadie ha advertido el error de concordancia. Otro ejemplo es el plagio. El fallo en la exigibilidad individual, concretado en un error individual, repercute en el resto porque la interdependencia ha sido nula al no velar nadie por la calidad del trabajo colectivo. Como vemos, ambos principios están claramente ligados.

Otras tres claves del trabajo cooperativo son la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo y la reflexión (Johnson & Johnson, 2009). El primer principio obliga a modificar la estructura tradicional, facilitando tiempo para el trabajo en el aula. El segundo exige al docente establecer herramientas para vertebrar y organizar los grupos, maximizando las potencialidades de sus componentes y limitando las amenazas al obligando a identificar mecanismos grupales de resolución de conflictos. Esta cuestión remite al tercero de los elementos: una constante evaluación del grupo, la dinámica, los contenidos y el docente.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

- El primer principio obliga a habilitar sesiones de trabajo grupal en el aula. En nuestra experiencia, un día (2h) de la semana se reserva para clases magistrales acompañadas de pequeños ejercicios aplicados y otro día (2h) al trabajo cooperativo en proyectos en grupos estables. Desde 2016 los materiales están colgados, se secuencian las lecturas en casa y tienen a su disposición ejercicios tipo test para validar sus conocimientos (disponible en <https://ocw.ehu.es/course/view.php?id=428>).
- La gestión de las *habilidades interpersonales* es capital para facilitar la interdependencia. Dado que los grupos trabajan 12 semanas en una dinámica de alta exigencia, como punto de partida del proyecto elaboran un contrato de grupo cuyo objetivo es doble. Primero, facilitar su vertebración e identidad: para ello se exige que el documento, que debe ser firmado por los participantes, se encabece con una foto que demuestre unidad (en ocasiones realizada en una discoteca). Segundo, establecer las bases organizativas: además de recoger sus teléfonos y emails particulares, este documento delimita las potencialidades y debilidades de cada componente, los compromisos individuales y grupales, las formas de reparto de roles y tareas, así como los mecanismos de gestión de conflictos, incluidos los motivos y mecanismos de expulsión de quien impida el avance.
- Los problemas derivados de fallos en la exigibilidad individual por desequilibrios en el reparto del trabajo obligan a una *reflexión* constante sobre el avance grupal. Un ejemplo puede mostrar la esencia del proceso de reflexión, en este caso vinculado a una evaluación orientada a la mejora. El alumnado sabe que si se detecta una 1ª persona del singular o plagio en cualquiera de los informes, todos los componentes reciben la calificación de 0. Pero, siendo la lógica cooperativa, se considera esta nota como oportunidad para mejorar la auto-regulación grupal. Por eso, tras advertir del suspenso grupal, se emplaza al grupo a decidir cómo resolver “el problema” para recuperar la nota que correspondería de no haber mediado la falla en la interdependencia y la exigibilidad: ello obliga a quien ha errado a reconocer su responsabilidad o al grupo a evidenciar su falta de corresponsabilidad. La reflexión se liga así a la autonomía y la auto-regulación, dejando en manos del grupo la sanción al responsable, optando por mantener el cero a quien ha fallado; recuperando la nota que correspondería al grupo, pero informando al docente quién ha fallado;

No citar y no publicar sin permiso del autor.

manteniendo la nota y permitiendo a quien ha fallado seguir en el anonimato, con una amenaza evidente de ser expulsado del grupo en caso de nuevo fallo en la exigibilidad individual.

Método: el proceso de aprendizaje basado en proyectos en Fundamentos de Análisis Político

Identificados y ejemplificados los principios del trabajo cooperativo, así como algunos de los cambios que implica en el docente, alumnado, contenidos y evaluación, pasamos a describir la experiencia, que se viene implementando desde hace 8 años a través de la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Los contenidos de la asignatura se vertebran sobre 4 temas que vinculan dimensiones estructurales y agenciales en el análisis de los fenómenos políticos, apoyados en la obra de Sztopka (1997):

- Tema 1: Introducción en la que se abordan los elementos cognitivos que influyen en los fenómenos políticos, de la mano de perspectivas neurológicas (Damasio) que ayudan a comprender el papel bienestar (Fromm) y el miedo (Bauman) en los procesos políticos.
- Tema 2: Análisis de los elementos estructurales que explican los fenómenos políticos, prestando atención a miradas de largo y medio alcance: los rasgos de la sociedad tradicional, moderna y actual de la mano de las obras de Sztopka, Giddens y Castells; la relación de la acción colectiva del tipo de régimen y su capacidad, apoyados en Tilly.
- Tema 3: Análisis de la agencia, prestando atención a los rasgos de los movimientos sociales, grupos de interés y partidos políticos gracias a las categorizaciones de Letamendia, Ibarra y Ahedo (2020). De forma más detallada, se identifican las lógicas defensivas y ofensivas de los movimientos sociales a partir de la estructura presentada por Cohen y Arato.
- 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 Letamendia, Castells y Pérez-Agote. Se presta especial atención a la interacción de los valores tradicionales, materiales y post-materiales con las tipologías blandas y duras de identidad e ideología.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

La asignatura obligatoria se imparte en el segundo cuatrimestre del 1er curso de los grados de Sociología y Ciencia Política en grupos de entre 60 y 70 alumnos y alumnas. El modelo de docencia activa centrada en el alumnado vertebra el 100% de la evaluación, 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 a lo largo de la sesión, con el trabajo en grupo en el proyecto el segundo de los días. No se controla la asistencia ni hay examen: el proceso y los resultados están en manos de alumnado a través de un sistema de evaluación continua conformado por 3 actividades obligatorias no calificables, 4 entregables relacionados con el proyecto (40% de la nota), 4 tareas presenciales grupales realizadas en el marco de las clases magistrales (20%), 2 resúmenes teóricos individuales vinculados al proyecto (20%) y 3 ejercicios aplicados individuales (20%). En los ejercicios individuales y en los del proyecto se permite la mejora si el docente considera que los contenidos no se han reflejado correctamente a pesar del esfuerzo del alumno. Esta posibilidad de mejora responde a la necesidad de evitar que se integren acercamientos erróneos a los contenidos que repercutan en el proyecto y el aprendizaje.

A la hora de encarar el proyecto, el alumnado debe simular la pertenencia a una organización denominada *Mobilization* que estudia procesos de democratización. Para abordar el proyecto, el alumnado, auto-organizado en grupos por afinidad, debe realizar tres informes en una lógica de andamiaje inductiva.

- 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 principios de reflexión y gestión de las habilidades interpersonales.
- En el primer informe (10% de la nota), deben identificar autónomamente las variables explicativas del fenómeno a estudiar, elegido libremente entre fenómenos acotados temporal y territorialmente. Temáticas recurrentes estos últimos años son: ascenso de la extrema derecha, primavera árabe, victoria de Trump, conflicto en Cataluña.... Para abordar el acercamiento al objeto de estudio, como paso previo e ineludible, deben resumir 5 aportaciones sobre el caso (artículos periodísticos o de revistas, vídeos...) en un padlet grupal. Si alguien del grupo no cumple, no pueden avanzar, en coherencia con los principios de interdependencia y exigibilidad. El docente, acompañando el trabajo en el proyecto con las clases magistrales, orienta al alumnado para

No citar y no publicar sin permiso del autor.

garantizar que este primer acercamiento responda a alguna de las claves del Tema 2 (Estructuras).

- Tras el *feedback* del primer informe, realizado por audio además de presencialmente, avanzan en un segundo informe en el que deben analizar el fenómeno desde la perspectiva del ambiente de la conciencia (Tema 4), que incluye el análisis de los valores, las identidades y las ideologías presentes en su caso de estudio. El grupo avanza en este tema en el proyecto mientras la secuencia magistral se está centrando en el Tema 3 (Actores). De esta forma, se obliga a un aprendizaje auto-dirigido sobre los elementos del tema 4, al objeto de que se auto-regulen para elaborar autónomamente el marco teórico interpretativo que deben aplicar en este informe. Para ello, deben buscar un artículo teórico sobre el tema 4 en bases de datos académicas (lo que permite introducir al alumnado de 1er curso en la búsqueda de fuentes documentales), resumiéndolos individualmente y proponiendo cómo aplicarlo al objeto de estudio (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 siguiendo la lógica del puzzle antes descrita. Con estos materiales, 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). Solo tras la presentación, corrección y realización del *feedback* de este segundo informe, el docente aborda esta temática (Tema 4) en las sesiones magistrales, incidiendo a través de varios ejercicios (entre ellos una aplicación de la teoría de Castells a la Mara Salvatrucha) en los elementos clave que pudieran haber sido erróneamente interpretados u obviados en el proceso auto-dirigido.
- El tercer informe (15% de la nota), debe integrar todos los elementos del temario, especialmente los que se han trabajado en ejercicios individuales vinculados a las estructuras estatales (régimenes y capacidad, trabajados individualmente a partir de la aplicación de la teoría a un vídeo sobre Libia) y los principios homeostáticos que guían el comportamiento político (metodología de puzzle que se describe más arriba).

Como se ve, la dinámica articula un sistemático proceso de andamiaje, de forma que cada avance (en forma de informe en las sesiones dedicadas al proyecto, o trabajos

No citar y no publicar sin permiso del autor.

individuales o grupales en las clases magistrales) permite escalonar 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, el cambio de registro sobre el enfoque en los tres informes (intercambiando miradas diferentes: primero estructura, luego identidades e ideologías; finalmente global, incorporando el análisis de los actores) obliga a una interdependencia en el proceso de aplicación: no es posible una especialización temática del alumnado que convierta la dinámica en una mera suma de aportaciones individuales.

Además del proyecto, que supone la mitad de la nota, el alumnado realiza otras tareas que permiten, de una parte, avanzar en el proyecto, y de otra, asimilar contenidos clave:

- Las mencionadas 5 aportaciones sobre el caso, obligatorias pero no evaluables y los dos resúmenes de textos teóricos sobre el ambiente de la conciencia.
- Cuatro prácticas presenciales y grupales realizadas en el aula (20% de la nota) para: 1. Aplicar los elementos de las ideologías a fotos de arte soviético; 2. Comprender los rasgos y diferencias grupos de interés, movimientos sociales y partidos políticos por medio de un cuadrante vacío con tres columnas (tipos de actores) y 7 filas (categoría descriptiva) en el que, sin haber visto el texto original, deben colocar las 21 palabras (en un juego de piezas recortadas) del esquema de Letamendia, Ibarra y Ahedo (2020); 3. Entender los rasgos de los 4 tipos de regímenes políticos estudiados en el análisis estructural (democráticos de alta y baja capacidad; no democráticos de alta y baja capacidad) atribuyendo cada una de estas tipologías al gráfico correspondiente en base a cómo se articulan las acciones toleradas, prohibidas, contenciosas y preceptivas de acuerdo con las indicaciones del texto de McAdam, Tarrow y Tilly (2010); 4. Aplicar el análisis de la alta modernidad de Giddens identificando sus rasgos (riesgo, opacidad, globalización y necesidad de confianza) y las actitudes derivadas (optimismo ciego, aceptación pragmática, cínico pesimismo, oposición radical) a casos de actualidad (recientemente la pandemia).
- Tres ejercicios (20% de la nota) aplicando los elementos centrales del Tema 1 (Cognición y marcos interpretativos), Tema 3 (alta capacidad) y Tema 4 (identidades de legitimación, resistencia y proyecto) a una serie de vídeos: 4 en el primer caso (vid supra) la interrelación de 4 textos con 4 videos; documental

No citar y no publicar sin permiso del autor.

sobre la Libia de Gadaffi antes de la primavera árabe; documental sobre la Mara Salvatrucha en el Salvador. La primera de estas dinámicas se realiza, como hemos visto, a través de la metodología del puzle.

Resultados del proceso de aprendizaje.

La evaluación del docente es una premisa fundamental del aprendizaje basado en el alumnado. Si, además, se apuesta por estrategias asentadas en la auto-dirección, auto-regulación, motivación y aprendizaje profundo, esta debe fundamentarse en un riguroso escrutinio que trasciende los formatos tradicionales (Garzón & Vargas, 2018) asentándose en evidencias múltiples. El objetivo de este apartado es evidenciar resultados positivos en términos de aprendizaje y de proceso de acuerdo con los criterios definidos por las autoridades como referencia para la excelencia. Apoyados las bases de datos de la facultad, la encuesta institucional del Servicio de Evaluación docente de la UPV/EHU y la encuesta elaborada *ad hoc* por el docente para la asignatura (estas dos anónimas) abordaremos la secuencia que va desde 2014 a 2018 (última fecha con datos oficiales disponibles) comparando los resultados de la asignatura con los disponibles en cada caso: curso, grado y Facultad (que incluye los grados de Ciencia Política, Sociología, Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad). Primero nos detendremos en los resultados de aprendizaje comparando la nota, la tasa de éxito y la tasa de abandono. Seguiremos analizando la valoración del alumnado de las dinámicas y la metodología. Apoyados ahora en la encuesta institucional, veremos cómo se valoran elementos claves definidos por la Aneca para avanzar en la excelencia docente: auto-dirección, auto-regulación y motivación. Finalizaremos evidenciando cómo en este modelo, el interés final del alumnado varía de forma significativa respecto de los modelos tradicionales. Tanto la encuesta elaborada por el docente como la validada por el Servicio de Evaluación Docente son anónimas y voluntarias. La primera se realiza en Moodle y disponemos de los datos de los cursos 2018 a 2021 referidos al número de alumnado presentado; la segunda entre el alumnado presente el día en que se pasa el cuestionario para su cumplimentación en el aula y disponemos de información de la secuencia que va de 2014 a 2019 del alumnado matriculado (en el segundo cuatrimestre de 2019-2020 no se realizó por la pandemia y no disponemos todavía de los datos del ejercicio actual). Por ello, utilizaremos los datos

No citar y no publicar sin permiso del autor.

de 2018-2019 para comparar la asignatura con otros escenarios. En ningún caso se obtienen resultados del total del alumnado, pero en la mayor parte de los escenarios analizados son cumplimentados por un número significativo de alumnos:

Tabla 1: Tasa de participación en las encuestas

Encuesta del curso	Alumnado	Encuesta del SED	Años disponibles
2020-2021	38/67	Datos no disponibles	
2019-2020	47/64		
2018-2019	40/65	2018-2019	42/78
Datos no disponibles		2017-2018	42/69
		2016-2017	46/79
		2015-2016	36/69
		2014-2015	54/78

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de Moodle y las del SED (la diferencia de alumnado en 2018-2019 está en que la encuesta del curso solo considera los presentados, siendo el restante alumnado que abandona la titulación)

Comenzaremos por la descripción somera de los resultados académicos para detenernos con detalle en los procedimentales. La tabla 2 indica una tasa de éxito de casi el 100%, lo que se concreta en que en toda la secuencia apenas ha habidos suspensos, ni ha habido ningún caso de abandono a lo largo del proceso. Los alumnos y alumnas no presentados no se incorporaron a grupos de trabajo al comienzo ni acudieron a las recuperaciones por lo que previsiblemente abandonaron la carrera. Los resultados muestran una mejor calificación en comparación con dos asignaturas similares, una de introducción a la sociología y otra igual que la presente pero impartida en el grupo de euskera de forma tradicional. Desde este punto de vista, podría inferirse que los resultados formales de la metodología son un indicativo de éxito en la adquisición de las competencias, aunque el análisis comparativo requiriera de estrategias más acabadas. Basta, en cualquiera de los casos, para indicar que el modelo obtiene resultados positivos.

Tabla 2: Resultados comparados con Fundamentos de Análisis Sociológico en castellano y Fundamentos de Análisis político en Euskera

2019/20	Aprobado	Matrícula de Honor	No presentado	Notable	Sobresaliente	Suspenso	Total	Nota Media
Fundamentos de Sociológico	31,17	1,30	12,99	53,25	0,00	1,30	77	6,87
Fundamentos Político	8,57	5,71	8,57	42,86	34,29		70	8,43
Euskera Fundamentos	7,21	0,90	12,61	54,95	22,52	1,80	111	5,97
2018/19	Aprobado	Matrícula de Honor	No presentado	Notable	Sobresaliente	Suspenso	total	Nota Media
Fundamentos de Sociológico	33,73	0,00	19,28	37,35	2,41	7,23	83	6,3
Fundamentos Político	11,54	3,85	16,67	41,03	26,92	0	78	8,2
Euskera Fundamentos	20,65	2,17	20,65	26,09	10,87	19,57	92	6,28
2017/18	Aprobado	Matrícula de Honor	No presentado	Notable	Sobresaliente	Suspenso	total	Nota Media
Fundamentos de Sociológico	42,17	1,20	10,84	31,33	3,61	10,84	83	6,24
Fundamentos Político	11,84	2,63	14,47	36,84	32,89	1,32	76	8,3
Euskera Fundamentos P	33,72	4,65	16,28	29,07	5,81	10,47	86	6,42

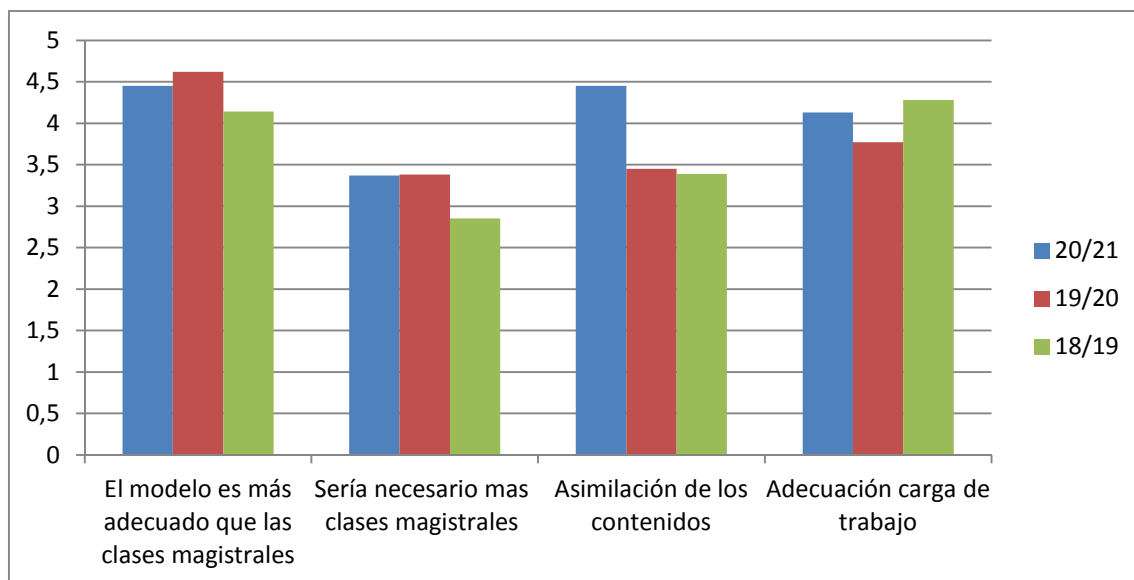
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Decanato

Buscando evidencias de éxito del proceso, nos detenemos ahora en el análisis de las actividades. De la Tabla 1 se desprende una alta tasa de respuesta, considerando que es una actividad voluntaria. El gráfico 2, que presenta la valoración del alumnado respecto de la metodología, con indicadores sostenidos de adecuación del formato de aprendizaje entre 2018 y la actualidad. Son altas las tasas de acuerdo respecto de la consideración de esta metodología como “más apta para la adquisición de las competencias teóricas que las clases magistrales”, aunque una parte importante del alumnado también demande más clases teóricas, muy vinculadas al alto interés que genera la asignatura. Resulta llamativa la alta tasa de consideración respecto a la adecuación de la carga de trabajo,

No citar y no publicar sin permiso del autor.

que como veremos en comparación con el grado y la facultad (Gráfico 9), es más alta que la media del curso y Facultad.

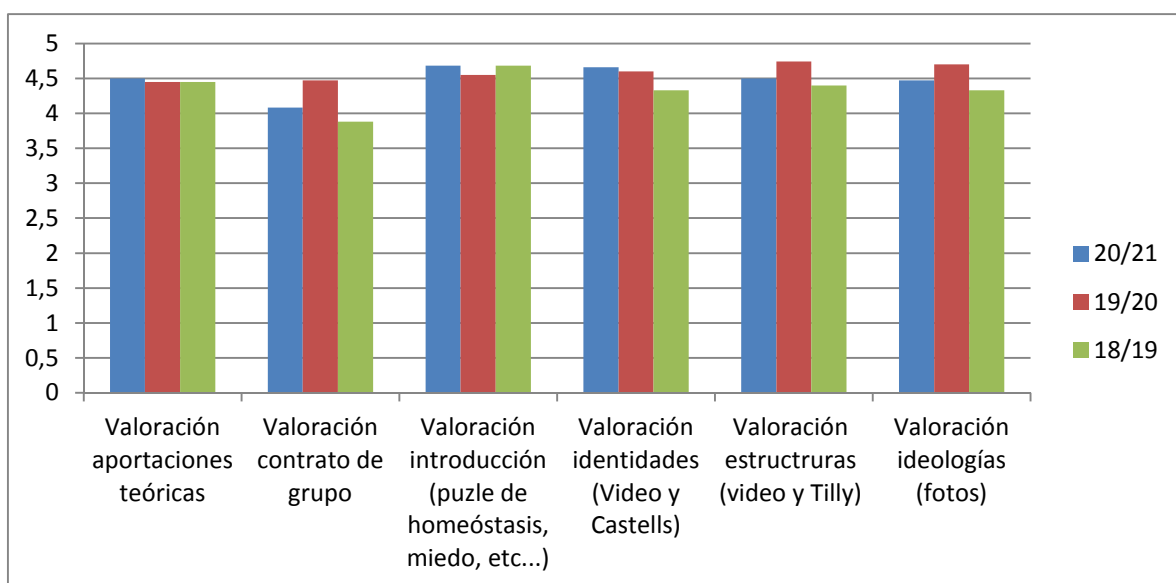
Gráfico 2: valoración de la metodología (2018-2021)



Elaboración propia a partir de la encuesta voluntaria en moodle

Si nos detenemos en la valoración de las actividades clave que se desarrollan en el marco de las clases magistrales vemos indicadores muy elevados de satisfacción. La valoración de las dos actividades asociadas al proyecto sigue siendo alta, aunque la redacción del contrato es menor que la de las aportaciones teóricas. Se trata del primer ejercicio grupal para trabajar las habilidades interpersonales y las resistencias iniciales se notan. Finalmente, las otras 4 actividades evaluadas alcanzan calificaciones sobresalientes, especialmente la primera, la del puzle antes descrita, que es esencial para comprender la lógica cooperativa y se convierte en un instrumento de seducción y aprendizaje sobre la esencia del modelo. Es subrayable la alta valoración del ejercicio que busca que elaboren un marco teórico de forma autónoma.

Gráfico 3: Valoración de las dinámicas (encuesta grupal del docente)

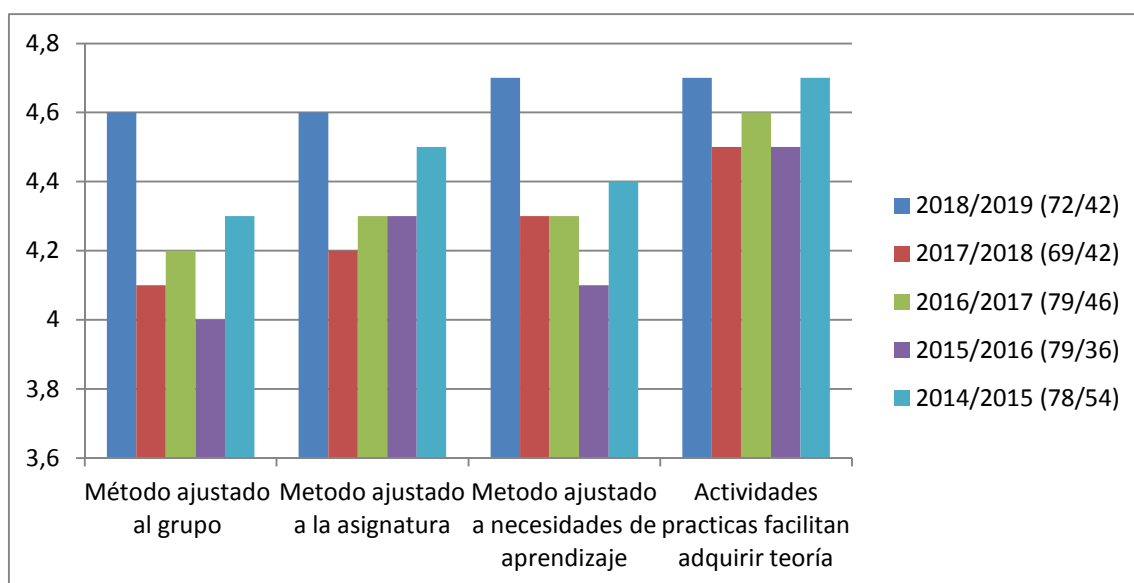


Elaboración propia a partir de la encuesta voluntaria en moodle

Si atendemos a los resultados de la evaluación institucional podemos observar la evolución de los indicadores a lo largo del tiempo. La *expertice* y la mejora continua (sobre la base de la observación y cuestionarios cualitativos que por razones de espacio no abordamos) muestran una progresión de las valoraciones, siempre por encima de 4 y superando el 4,5 en la última edición celebrada antes de la Covid (2012). De todos los indicadores, el que obtiene de forma regular resultados más altos es el que pregunta de forma explícita si “el método permite una mejor adquisición de los contenidos teóricos frente al tradicional”, como veremos en el Gráfico 9, casi un punto más que la media del grado, curso y facultad.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

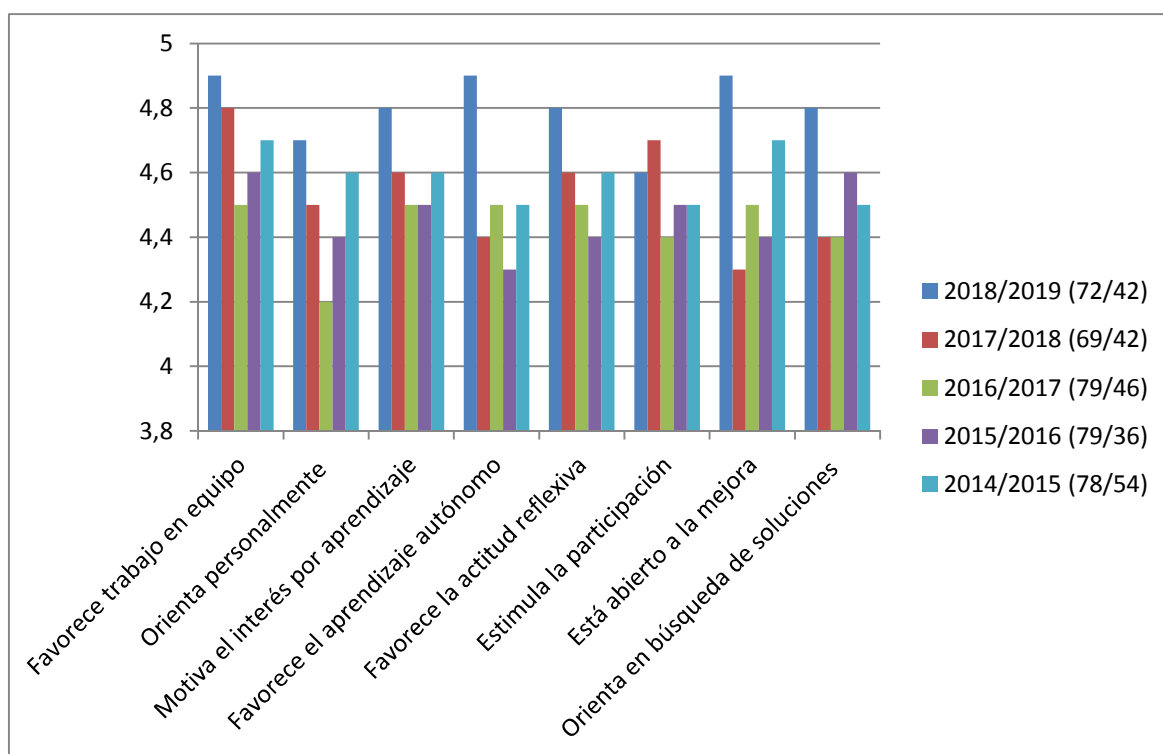
Grafico 4: Evolución de la valoración del alumnado sobre el método cooperativo



Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Como hemos apuntado, el papel del docente es clave en el modelo orientado al alumnado. Se observa cómo todas las valoraciones son altas, especialmente en la última edición. Los indicadores que se presentan en el gráfico 5 muestran el papel del profesorado en el impulso de la motivación, el interés, la auto-dirección y la auto-regulación. Destaca el apoyo al trabajo en equipo, la participación, el aprendizaje autónomo y la motivación. En ningún caso se obtienen resultados por debajo del 4,2, como veremos muy por encima de las medias del grado o la facultad (Gráfico 7).

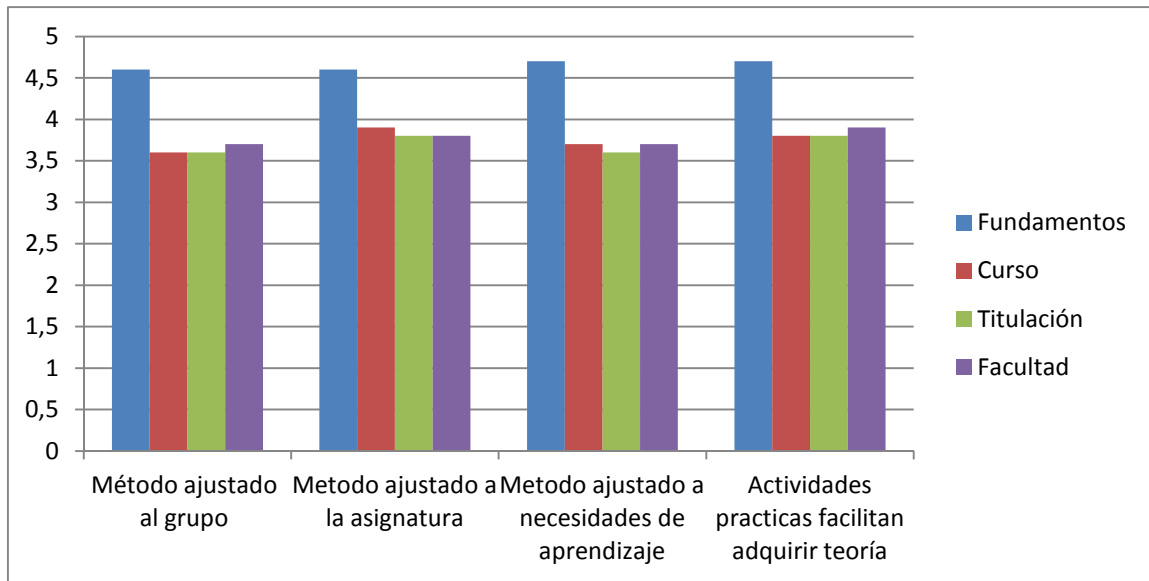
Grafico 5: Variación en la valoración del alumnado sobre el papel docente (2014-2018)



Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

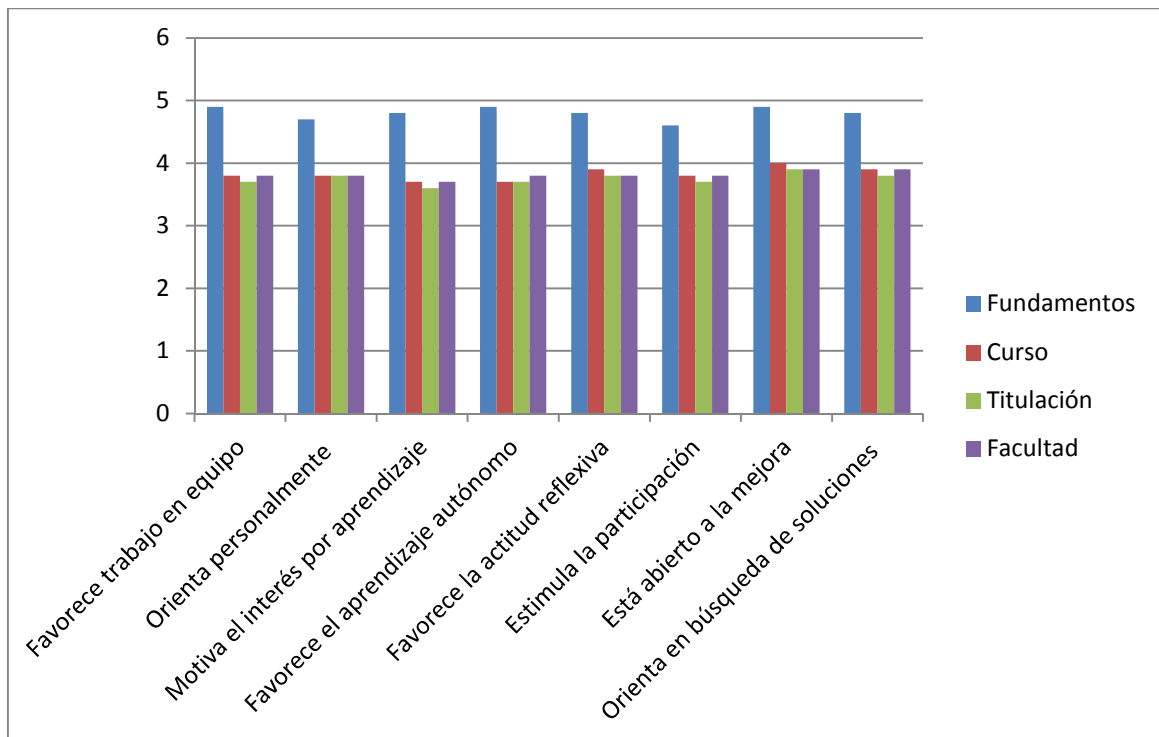
Como decíamos, los datos de los gráficos 6 y 7 muestran que en todos los indicadores referidos al método y el papel docente la valoración es más alta que las medias del curso, el grado y Facultad. Por ejemplo, la media de los indicadores de valoración de la metodología supera con creces cualquier escenario comparado en 2018-2018, al igual que sucede respecto del papel docente, donde se observan indicadores muy elevados respecto de la estimulación del aprendizaje autónomo, la motivación, el estímulo de la reflexión, la auto-regulación, la flexibilidad y la evaluación; todos ellos aspectos clave de las metodologías innovadoras.

Grafico 6: Valoración del alumnado sobre el método docente (2018-2019)



Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Grafico 7: Valoración del alumnado sobre el papel docente (2018-2019)

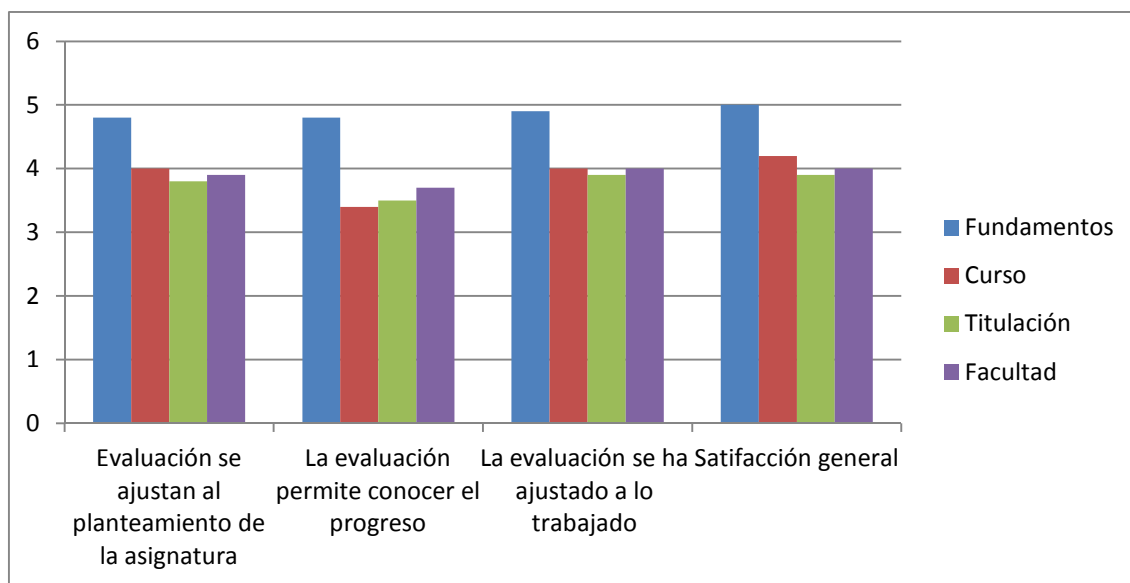


Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Otro de los aspectos analizado en la encuesta del SED es el que se refiere a la valoración del sistema de evaluación. En el gráfico 8 se refleja satisfacción por un sistema que se ajusta al planteamiento de la asignatura y al trabajo realizado y además permite conocer el progreso, aspecto clave en la auto-regulación. En todos los casos, incluido el de la satisfacción general, en el último de los cursos registrados se alcanza casi el máximo posible

Grafico 8: Valoración del alumnado sobre la evaluación (2018-2019)

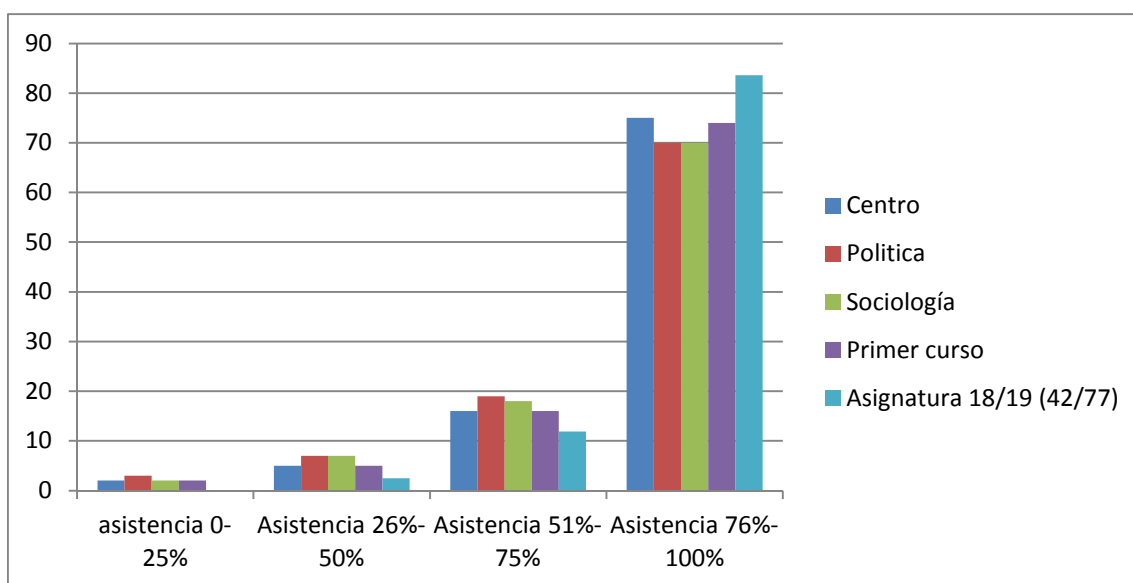


Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Otro aspecto importante para triangular la valoración es el que hace referencia al esfuerzo del alumnado. En el gráfico 9 vemos cómo en esta asignatura hay una mayor asistencia en comparación con las del curso, el grado o la facultad, a pesar de que no se pasa lista. El 10 indica que a medida que el modelo se depura por la mejora continua, la asistencia aumenta. Estos datos indican que la interdependencia funciona ya que el grupo corresponsabiliza al resto obligando a todo el mundo a mantener un papel proactivo.

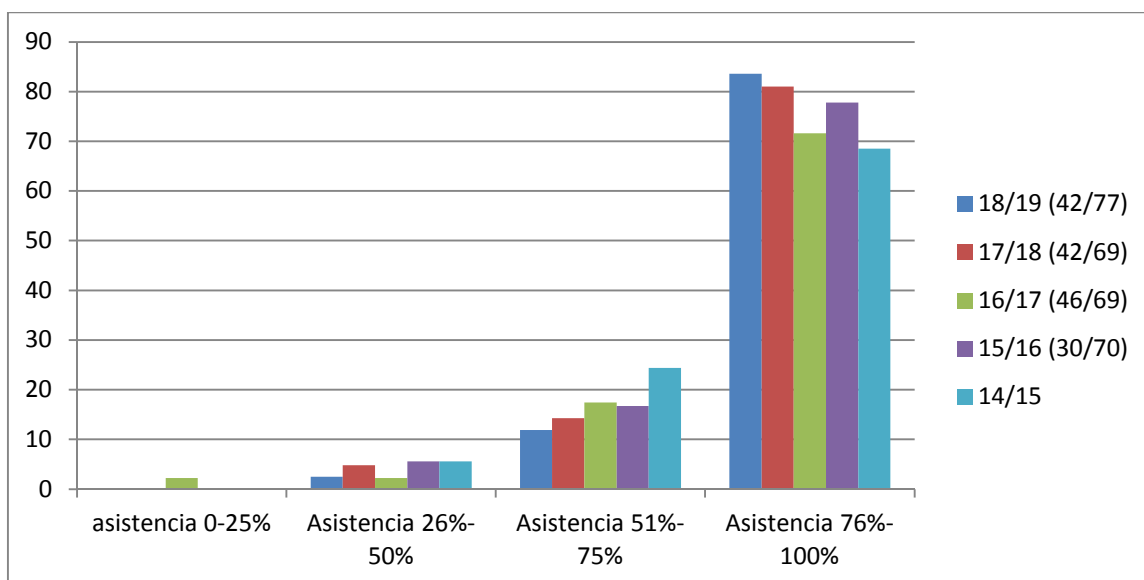
No citar y no publicar sin permiso del autor.

Grafico 9: Comparativa de la asistencia (2018-2019)



Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Grafico 10: Evolución de la asistencia (2014-2019)



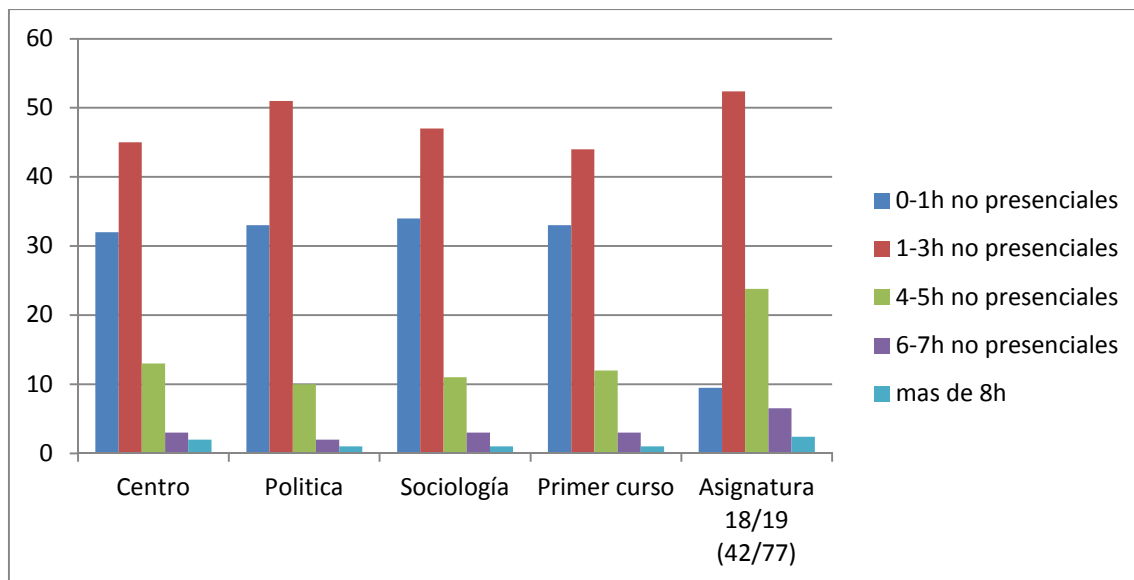
Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Otro indicador del esfuerzo del alumnado es el que hace referencia al trabajo autónomo fuera de clase. En el grafico 11, en comparación con la media de los grados y la facultad, se ve una disminución de 20 puntos el porcentaje de alumnado que no dedica

No citar y no publicar sin permiso del autor.

tiempo de trabajo, y un aumento el resto de tramos, especialmente los que dedican entre 4 y 5 horas, 10 puntos superior a la media.

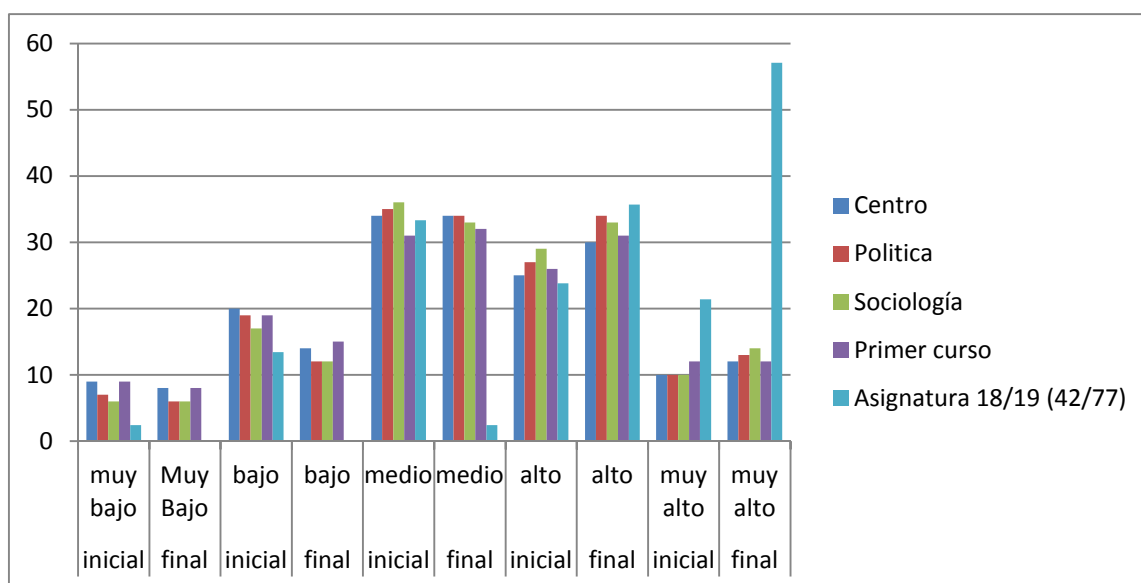
Grafico 11: Tiempo de trabajo no presencial (2018-2019)



Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Resulta contra-intuitivo en el modelo tradicional una valoración tan alta en las variables anteriores en un contexto en el que el alumnado asiste y trabaja más. Sobre todo si la lógica no responde al control docente. La clave es la progresión del interés que se observa desde el comienzo hasta el final del curso. El gráfico 12 muestra la comparativa entre el interés inicial y el final. Se ve cómo los intereses iniciales muy bajos y bajos desaparecen en la valoración final, mientras que el interés medio se reduce, lo que explica que el alto y el muy alto se dispare 44 puntos por encima de las medias de la titulación, el curso y el centro. Este elemento es recurrente en toda la secuencia: 27% mas de interés muy alto en 2017-2018; 20% mas en 2016-2017 y 2015-2016; 43% más en 2014-2015.

Grafico 12: Comparativa del interés inicial y final (2018-2019)



Elaboración propia a partir de la encuesta del Servicio de Evaluación Docente (UPV/EHU)

Discusión y conclusiones: el aprendizaje cooperativo como ejercicio político

Los datos indican que el modelo que presentamos, que invierte el modelo tradicional al dotar de agencia al alumnado en un proceso de aprendizaje que se aborda de forma pública y no privada, consigue altas tasas de éxito y buenos resultados curriculares. De la misma forma, el modelo responde a los elementos claves sobre los que se asienta la excelencia docente (Vila 2008) que convertirían la tarea profesional en imprescindible e insustituible en el actual contexto de incertidumbre por la volatilidad y competencia: concretamente aquellos que convierten el aprendizaje en un proceso político al estar asentado en una agencia del alumnado que se mide en términos de cooperación, autorregulación y auto-dirección. De hecho, nuestros resultados están en línea con investigaciones como las de Stefanou (et al, 2013) que informan de una mayor autonomía percibida, de elaboración, pensamiento crítico y meta-cognición frente a otros modelos cooperativos.

Como hemos visto, situar la clave de bóveda en el alumnado exige del personal docente un esfuerzo en la articulación de herramientas procesuales y formativas 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). Estas cuestiones sitúan en el centro del debate el papel del

No citar y no publicar sin permiso del autor.

PDI en España, marcado por una desvalorización de la docencia e detrimento de la investigación que permite un desarrollo individual. Desde esta perspectiva, reforzar el papel profesional docente es una tarea política que responde a la esencia de la educación superior pública, cual es garantizar la movilidad social con una docencia de calidad.

Este esfuerzo político por situar el aprendizaje en el centro de la labor del PDI y a la par, por ceder protagonismo a un alumnado que deja de ser objeto para ser sujeto, hace que la “carga docente” se convierta en recompensa cuando el trabajo se refrenda en la valoración del alumnado, como hemos visto, muy por encima de las medias comparadas en todos los escenarios presentados. Ahora bien, ello sea posible necesita de una estructura de oportunidad que también está atravesada por relaciones de poder. De una parte, este modelo necesita estabilidad profesional para mantener la docencia de una asignatura en el tiempo, lo que debe ser considerado por las autoridades si desean que estas metodologías se implementen de forma eficiente habida cuenta de la precariedad que afecta a las nuevas generaciones que se incorporan a la educación superior. Por otra parte, una buena implementación requiere de capital lingüístico y simbólico para lograr romper con las resistencias del alumnado, algo que los estudios muestran que está atravesado por factores como el género, la raza o la edad (Pitman, 2010). Es muy posible que el mismo modelo implementado por docentes nóveles de género femenino se enfrenten a muchas más dificultades que las que encontramos hombres, con estabilidad y experiencia dilatada.

De los resultados se desprende que el elemento más destacable de este método (extensible a otras fórmulas cooperativas) es la capacidad para motivar que despliega. Esta motivación, de acuerdo con Blumenfeld (1991) se asienta nuevamente en la capacidad del alumnado para ser sujeto, en nuestro caso optando por trabajar un tema de su interés. En paralelo, el hecho de que el alumnado vea cómo va mejorando a través del proceso de andamiaje y la evaluación continua, es clave para comprenderse a sí mismo como agentes del proceso, fundamento sobre el que se sostiene el compromiso que está en la base del aprendizaje individual (Monson, 2017; Amula, 2020). En definitiva, de acuerdo con Kokotsaki et al (2016) las claves del éxito de este modelo 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 de proceso. Estos dos principios de interdependencia positiva y exigibilidad individual se añaden a los de la gestión de las habilidades en la interacción

No citar y no publicar sin permiso del autor.

cara a cara asentada en una constante reflexión, lo que convierte el aprendizaje en una dinámica pública. Por ello, a pesar del esfuerzo, el proceso acaba generando altos niveles de motivación que para Stolk & Harari (2014), son claves para comprender altos niveles de cognición. Creemos que los resultados presentados evidencian que esta secuencia es posible.

Identificadas las fortalezas, es conveniente destacar una serie de debilidades de nuestra presentación y del modelo en sí. Aunque Stolk y Harari (2014) correlacionan la motivación con el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel, en nuestro caso deberíamos reforzar con una mirada cualitativa los datos aportados con grupos de control así como un proceso externo de evaluación ciego para comparar la calidad de los trabajos entregados por el alumnado en este modelo y frente a otro convencional. De la misma forma, los datos aportados, aunque ricos en el tiempo y en términos comparativos, no responden a la totalidad del alumnado sino a quienes han querido participar voluntariamente en la encuesta anónima y quienes estaban presentes en el aula en el momento de pasar la institucional. Tampoco contamos con más docentes que incorporen estas estrategias en el grado de Ciencia Política, por lo que no podemos comparar esta experiencia con otra similar. Ahora bien, creemos que los datos aportados tienen validez empírica para evidenciar cómo los resultados de este modelo responden a los criterios de éxito de las metodologías cooperativas.

Acabamos con una advertencia y una solución que muestra las potencialidades de un modelo de enseñanza basado en la agencia del alumnado. En la docencia es central incorporar la mirada de género, ya que la falta de perspectiva en el currículum formal tiene consecuencias directas en el alumnado, como han mostrado Verge y Alonso (2019). Las consecuencias que ambas describen respecto del currículum informal también han sido evidenciadas en dinámicas activas, por ejemplo en las simulaciones en Relaciones Internacionales (Engel, 2019; Coughlin, 2013). En este sentido, los trabajos grupales son puntos ciegos para que se reproduzcan las desigualdades de género (Hirshfield & Koretski, 2018). El equipo de investigación al que pertenezco ha comenzado a indagar sobre estos aspectos observando cómo la valoración de elementos racionales, públicos y productivos, asociados a lo masculino y la invisibilización y desvalorización de aspectos emocionales, privados y reproductivos se concreta en una carga de trabajo por parte de las chicas que pasa desapercibida al docente. Esta desigualdad, sin embargo, se puede reconducir. Si evidenciamos las desigualdades en el

No citar y no publicar sin permiso del autor.

aula, podemos interpelar al alumnado para que el cuaderno de viaje incorpore una mirada de género en la gestión su grupo. Así, el grupo puede convertirse en un instrumento político para un aprendizaje asentado en principios cooperativos, públicos y de justicia. Concretamente, el curso próximo ofreceremos al alumnado de los grupos mixtos que deseen un análisis detallado de sus interacciones con perspectiva de género, grabando sus sesiones de trabajo, para, tras analizarlas por expertas en género, devolverles las reflexiones sobre la forma que operan las normas de género.

En última instancia, la esencia política del modelo, en términos de *polity*, estriba en que se estructura una enseñanza no orientada hacia el alumnado, sino desplegada por él mismo en clave política. Si lo político es el tránsito de la consideración privada de la realidad para comprender que la gestión de lo común se debe hacer en clave pública a través de sistemas de regulación, el modelo cooperativo, que no el colaborativo, permite que el aprendizaje deje de ser una cacofonía de “qué hay de lo mío”s para convertirse en una estrategia en la que lo que prima es el “qué hay de lo nuestro”. En este sentido, como sucede con otros aspectos relativos a la gestión de lo político, es necesaria una interdependencia positiva asentada en mecanismos de rendición de cuentas. En esta experiencia ambas lógicas se combinan con el despliegue de estrategias para regular habilidades sociales y reflexión colectiva, generando una alta capacidad de trabajo asentado en la agencia de un alumnado que se auto-regula y auto-dirige a partir de un interés generador de motivación para aprender, lo que hace del aprendizaje basado en proyectos una pedagogía crítica para el siglo XXI (Maida, 2011)

Referencias

Almulla, M. A. 2020 “The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning”. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>

Aneca, 2021: Programa docencia. Actualización mayo 2021. ANECA. Consultado el 16 de junio de 2021. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA/Documentacion-del-programa>

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Barron, B., D. L. Schwartz, N. J. Vye, et al. 1998 “Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning”, *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4): 271-311, DOI: [10.1080/10508406.1998.9672056](https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056)

Biggs J. B. & Tang 2011. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. London: McGraw-hill education.

Biggs, J., D. Kember & D. Leung, D. 2001 “The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F”. *British Journal of Educational Psychology* 71(1): 133–149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>

Blumenfeld, P., E. Soloway, R. W. Marx, et al. 1991. “Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning”. *Educational Psychologist* 26 (3-4): 369-398, Doi: [10.1080/00461520.1991.9653139](https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139)

Buck institute for education. 2005. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. Consulta el 16 de junio de 2021 (<https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/wp.wpi.edu/dist/e/220/files/2018/06/Gold-Standard-PBL.pdf>)

Condliffe, V. 2017. “Project-Based Learning: A Literature Review. Working Paper”. Working paper - october 2017. Building knowledge to improve social policy. MDRC. New York

Coughlin, R. W. 2013. “Gender and Negotiation in Model UN Role-Playing Simulations”, *Journal of Political Science Education* 9(3):320-35.

Dacombe, R., and E. Morrow. 2017. “Developing Immersive Simulations: The Potential of Theater in Teaching and Learning in Political Studies”. *PS: Political Science & Politics* 50: 209 - 213.

Deets, S. 2009. “Wizards in the Classroom: Teaching Harry Potter and Politics”. *PS: Political Science and Politics* 42(4): 741-744. doi:10.1017/S104909650999014X

Edwards, N. M. 2010. “Using Nail Polish to Teach about Gender and Homophobia.” *Teaching Sociology* 38(4):362-72. doi:[10.1177/0092055X10378821](https://doi.org/10.1177/0092055X10378821)

Engel, S., D. Mayersen, D. Pedersen and J. Eidenfalk. 2019. “The Impact of Gender on International Relations Simulations”, *Journal of Political Science Education*, doi: [10.1080/15512169.2019.1694532](https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1694532)

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Feito Alonso, R. 2020. “La docencia de la Sociología”. *Revista Española De Sociología* 29(2): 399-400 <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.22>

Fisher, E. M. (2008). Usa Stratified Monopoly: A Simulation Game About Social Class Stratification. *Teaching Sociology*, 36(3), 272–282. <https://doi.org/10.1177/0092055X0803600307>

Goikoetxea, E., & G. Pascual. 2012. “Aprendizaje cooperativo; bases teóricas y halazgos empíricos que explican su eficacia”. *Educación XXI* 5(1): 227-247 <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>

González Marcos, A. et al. 2021. “Efectos académicos de una enseñanza mixta versus metodología única centrada en el profesor y enfoques de aprendizaje”. *Revista de educación* 392: 123-154. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-392-481

Hanney, R. 2018. “Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning”. *Teaching in Higher Education* 23(6): 769-783. Doi: [10.1080/13562517.2017.1421628](https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628)

Higgins, P. (1999). “Unconventional First Days: Encouraging Students to Wonder about Social Life and Learning”. *Teaching Sociology* 27(3): 258-263. doi:10.2307/1319326

Hirshfield, L. and M. D. Koretsky. 2018. “Gender and Participation in an Engineering Problem-Based Learning.” *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 12(1): 1-22. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1651>

Immordino-Yang M. H., and A. Damasio. 2011. “We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education”. *LEARNING Landscapes* 5(1): 115-131. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.535>

Johnson, D. W., & R. T. Johnson. 2009. “An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning”. *Educational Researcher* 38(5): 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Kagan, Spencer. 1994. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Kokotsaki, D., V. Menzies, V., and A. Wiggins. 2016. "Project-based learning: A review of the literatura". *Improving Schools* 19(3): 267–277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

Larruzea-Urkixo, N., O. Cardeñoso and N. Idoiaga. 2019. "El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición". *Educación XX1* 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>

Loyens, S.M.M., J. Magda and R. Rikers. 2008. "Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning". *Educ Psychol Rev* 20: 411–427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>

Maida, C. A. 2011. "Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century". *Policy Futures in Education* 9(6): 759–768. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759>

McMahon, J. 2019. "Producing Political Knowledge: Students as Podcasters in the Political Science Classroom". *Journal of Political Science Education*, 1-10. doi: [10.1080/15512169.2019.1640121](https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1640121)

Michalski, R. S. 1983. "A theory and methodology of inductive learning". *Artificial Intelligence* 20(2): 111-161, [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(83\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0004-3702(83)90016-4).

Ministerio de Universidades. 2021. Borrador del decreto de por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. Consultado el 16 de junio de 2021. <https://www.observatoriuniversitari.org/wp-content/uploads/2021/03/03-2021-RD-ordenacion.pdf>

Monson, R. 2017. "Groups That Work: Student Achievement in Group Research Projects and Effects on Individual Learning". *Teaching Sociology* 45(3): 240–251. <https://doi.org/10.1177/0092055X17697772>

Omelicheva, M., and O. Avdeyeva. 2008. "Teaching with Lecture or Debate? Testing the Effectiveness of Traditional versus Active Learning Methods of Instruction". *PS: Political Science and Politics* 41(3), 603-607.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Pagés, T. 2014. Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes. Red-U Red Estatal de docencia universitaria. Consultado el 16 de junio de 2021. https://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDU2012-Teresa_Pages.pdf

Pineda Alfonso, J. A., and O. M. Duarte Piña. 2020. “Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente”. *Educación XXI*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.25409>

Pittman, C. T. 2010. “Race and Gender Oppression in the Classroom: The Experiences of Women Faculty of Color with White Male Students.” *Teaching Sociology* 38(3):183–96. doi:[10.1177/0092055X10370120](https://doi.org/10.1177/0092055X10370120)

Prince, M.J. and R, M. Felder. 2006. “Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases”. *Journal of Engineering Education* 95: 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

Russel, S. et al. 2007. “Benefits of undergraduate research experiences”. *Science* 27 Apr 2007: 316(5824): 548-549. Doi: [10.1126/science.1140384](https://doi.org/10.1126/science.1140384)

Ryan, M., C. Saunders, E. Rainsford and E. Thompson. 2014. “Improving Research Methods Teaching and Learning in Politics and International Relations: A ‘Reality Show’ Approach”. *Politics*,34(1): 85–97. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.12020>

Sanchez-Muñoz, R et al. 2020. “A hybrid strategy to develop real-life competences combining flipped classroom, jigsaw method and project-based learning”. *Journal of Biological Education*, doi: [10.1080/00219266.2020.1858928](https://doi.org/10.1080/00219266.2020.1858928)

Schaap, A. 2005. “Learning Political Theory by Role Playing”. *Politics*, 25(1): 46–52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2005.00228.x>

Shawna M. B. 2020. “Games, Movies, and Zombies: Making IR Fun for Everyone”. *Journal of Political Science Education* 16:4: 459-478. doi: [10.1080/15512169.2019.1568880](https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1568880)

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Smith, S. L. (2017). Gender Stratified Monopoly: Why Do I Earn Less and Pay More? *Teaching Sociology*, 45(2), 168–176. <https://doi.org/10.1177/0092055X16669988>

Smith, S. L. 2017. “Gender Stratified Monopoly: Why Do I Earn Less and Pay More?.” *Teaching Sociology* 45(2):168–76. doi:[10.1177/0092055X16669988](https://doi.org/10.1177/0092055X16669988)

Stefanou, C., J. D. Stolk, M. Prince et al .2013. “Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments”. *Active Learning in Higher Education*, 14(2): 109–122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>

Stein, R. E., C. J. Colyer and J. Manning. “Student Accountability in Team-based Learning Classes”. *Teaching Sociology* 44(1): 28–38. <https://doi.org/10.1177/0092055X15603429>

Stolk, J., and J. Harari. 2014. “Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms”. *Active Learning in Higher Education* 15(3):231–247. <https://doi.org/10.1177/1469787414554873>

Valdés Fernández, M. (2020). Algunas reflexiones sobre la situación del grado en Sociología en España. *Revista Española De Sociología* 29(2): 411-418. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.24>

Verge Mestre, T., & A, Alonso Álvarez. 2019. “La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado”. *Revista Internacional De Sociología* 77(3): 1-13 e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>

Wolff. M., M. J. Wagner, S. Poznanski, et al. 2015. “Not Another Boring Lecture: Engaging Learners with Active Learning Techniques”. *The Journal of Emergency Medicine* 48 (1): 85-93 <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.09.010>

Taylor, L., S. McGrath-Champ and H. 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. <https://doi.org/10.1177/1469787411429186>

Villa, A. 2008. “La excelencia docente” *Revista de educación*, número extraordinario. 177-212.

No citar y no publicar sin permiso del autor.

Wilson, M.E. 2004. "Teaching, learning, and millennial students". *New Directions for Student Services*, 2004: 59-71. <https://doi.org/10.1002/ss.125>

Winston, F. (2007). "First Day Sociology: Using Student Introductions to Illustrate the Concept of Norms". *Teaching Sociology* 35(2), 161–165. <https://doi.org/10.1177/0092055X0703500205>

Woodcock, P. (2006). "The Polis of Springfield: The Simpsons and the Teaching of Political Theory". *Politics* 26(3): 192–199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2006.00268.x>