

BARRERAS Y FACILITADORES DE LA INNOVACIÓN Y DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Susana Pablo Hernando

Universidad Complutense de Madrid (UCM). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Departamento de Sociología: Metodología y Teoría

susanpab@ucm.es

Resumen:

En esta comunicación se abordan tres objetivos. En primer lugar, se describe cómo se ha utilizado el Método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la asignatura "Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas". En segundo lugar, se presentan tres estrategias que se han utilizado para optimizar el diseño, la implementación y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta asignatura. En tercer lugar, se mencionan y analizan algunas barreras y facilitadores que, desde el punto de vista de la profesora, influyen en las dinámicas de la innovación educativa. El abordaje conjunto de estos tres objetivos ha mostrado que el Método ABP es idóneo para transmitir los conocimientos metodológicos y las competencias investigadoras en esta asignatura. Sin embargo, existen algunas barreras que dificultan su desarrollo en el aula y, especialmente, su evaluación para determinar su efectividad.

Palabras clave:

“Métodos y técnicas de investigación”; “Innovación educativa”, “Método de Aprendizaje Basado en Proyectos”, “Competencias”, “Reflexión crítica”.

Nota biográfica:

Susana Pablo es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría (Universidad Complutense de Madrid, UCM). Imparte asignaturas de metodología en diferentes grados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. En la actualidad, sus intereses están relacionados con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y con el estudio de las relaciones formación–empleo.

1. INTRODUCCIÓN

Es conocido y reconocido el potencial de la educación para promover el cambio y la mejora de las sociedades. El propio Nelson Mandela afirmó, en 1990, que “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”. Esta creencia no ha perdido fuerza y, desde diferentes sectores de la sociedad, se reclama a las universidades una educación superior innovadora y de excelente calidad que no sólo contribuya a incrementar la empleabilidad de sus graduados (y, en consecuencia, a facilitar su transición al mercado de trabajo), también a dotarles de un amplio elenco de conocimientos y de competencias que les permitan hacer frente a los complejos retos del siglo XXI (como la digitalización o las transiciones ecológica y demográficas) (Nicolaidis, 2012). La sociedad actual -marcada por la aceleración del cambio- requiere más que nunca de una ciudadanía crítica, reflexiva y adaptable, que sea capaz de construir y movilizar conocimientos de diferente índole y que esté inmersa en continuos procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) (Carvalho *et al.*, 2021).

La provisión de una educación superior de calidad requiere dar pleno protagonismo a la innovación educativa y, especialmente, a los profesores innovadores. Los profesores innovadores son aquellos que sitúan a los estudiantes en el centro de sus acciones y que realizan una reflexión crítica sobre su práctica profesional y sobre cómo los estudiantes aprenden (Fraser, 2015). La labor docente de estos profesores se considera en sí misma un instrumento para el cambio social ya que posibilita la transformación de ambos actores (estudiante y profesor) e idealmente también de la cultura y del contexto en los que ambos operan.

Durante las últimas décadas, se ha producido un cambio de paradigma -en los diferentes niveles educativos- que conlleva un progresivo avance hacia un modelo educativo centrado en el estudiante (*student-centred*) que pretende fomentar un aprendizaje activo y experiencial (Shpeizer, 2019). Tradicionalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje se han caracterizado por estar dirigidos exclusivamente por el profesorado (*teacher-centred*), por aplicar metodologías basadas en los principios de la clase magistral (*lecture-based methodologies*) y por estar orientados hacia la transmisión unilateral de conocimientos (*content driven*). Estos procesos ubican al alumnado en una posición pasiva -convirtiéndoles en meros receptores del conocimiento- y privilegian el aprendizaje memorístico. Sin embargo, la acumulación de evidencias científicas que muestran la eficacia de las metodologías activas en la promoción del aprendizaje significativo y profundo (y, al mismo tiempo, ponen de manifiesto la ineficacia de las metodologías tradicionales) y los avances tecnológicos son dos de los factores que han

contribuido a este cambio (Shpeizer, 2019). A pesar de los avances observados, es necesario admitir que el cambio de paradigma es más teórico que real y, en consecuencia, la clase magistral sigue vigente en las aulas universitarias; algo que también se observa en el caso concreto de la enseñanza de las asignaturas de metodología (Hosein y Rao, 2017).

En esta comunicación se abordan tres objetivos. En primer lugar, se describe cómo se ha utilizado el Método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) -una metodología activa- en la asignatura "Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas" durante dos cursos académicos consecutivos (2021-22 y 2022-23). En concreto, se presentan los principales componentes de este método, se justifica su relevancia e idoneidad y se identifican algunas ventajas y desventajas del mismo. En segundo lugar, se exponen tres estrategias que se han aplicado para optimizar el diseño, la implementación y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en tercer lugar, se mencionan y analizan algunas barreras y facilitadores que, desde el punto de vista de la profesora, influyen en las dinámicas de la innovación educativa. Antes de abordar cada uno de estos objetivos (en la tercera, cuarta y quinta sección de este documento), se describe el modelo educativo en el que se fundamenta esta experiencia de innovación educativa.

2. MODELO EDUCATIVO

El concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*) hace referencia al conocimiento profesional adquirido y desarrollado por el profesorado para el ejercicio de su actividad docente. A pesar de que no existe una definición consensuada (y de que, en consecuencia, han proliferado múltiples modelos teóricos en torno a este concepto), se puede afirmar que ha sido ampliamente utilizado en la investigación educativa para tratar de explorar y de comprender el bagaje de conocimientos profesionales del profesorado con la finalidad última de optimizar el diseño de los programas de formación inicial y continuada del profesorado (Fernández, 2014). La principal contribución de este concepto -y el motivo por el que se ha utilizado en esta comunicación- es que pone el foco en la intersección que se produce entre dos tipos de conocimientos: el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico. En concreto, se han tenido en cuenta dos contribuciones para fundamentar teóricamente el planteamiento de esta comunicación y, específicamente para guiar la reflexión sobre las barreras y los facilitadores que influyen en el proceso de innovación educativa en el contexto universitario: (i) el Modelo de Conocimiento del Profesorado de Grossman (1990) (representado en la Figura 1) y (ii) las dimensiones del conocimiento pedagógico de Morine-Dershimer y Kent (1999).

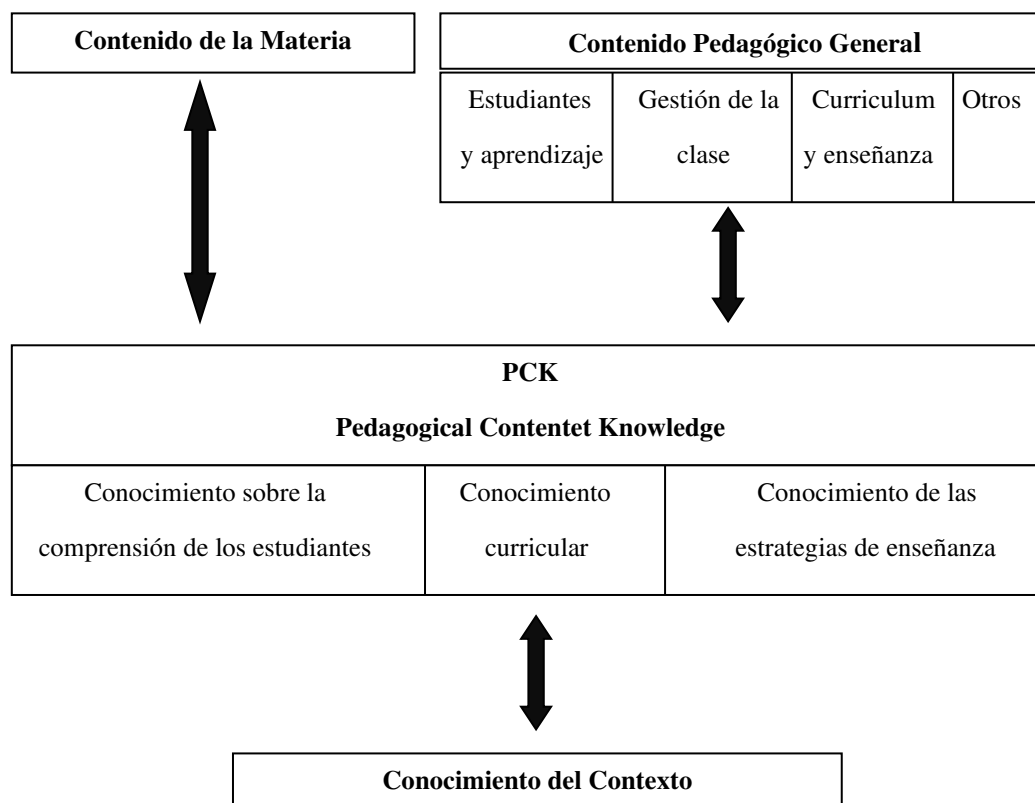


Figura 1. Conocimiento del Profesorado

Fuente: Grossman (1990). Adaptación propia.

Grossman (1990) señala que el bagaje de conocimientos del que dispone un determinado profesor es el resultado de la intersección que se produce entre el conocimiento que tiene de la materia o de la asignatura que imparte (*Subject Matter Knowledge*) y el conocimiento pedagógico general (*General Pedagogical Knowledge*). A su vez, el Conocimiento Pedagógico del Contenido (es decir, los conocimientos pedagógicos que tiene sobre cómo impartir la materia concreta que imparte) influye y es influido por el conocimiento contextual (es decir, el contexto en el que se ubican los estudiantes). Esto recuerda que los procesos de enseñanza-aprendizaje no ocurren en un vacío y que vienen determinados por aspectos contextuales. Por otra parte, Morine-Dersheimer y Kent (1999) diferencian dos dimensiones en el conocimiento pedagógico del profesorado: (i) el conocimiento pedagógico general (*General Pedagogical Knowledge*) y (ii) el conocimiento pedagógico personal (*Personal Pedagogical Knowledge*). Con respecto al conocimiento pedagógico general, estos autores señalan que es el resultado de la investigación educativa y que hace referencia a aspectos como la organización y la gestión de la clase, los modelos y las estrategias de enseñanza o la comunicación y el discurso. Mientras

que el conocimiento pedagógico personal está formado por las creencias personales del profesorado y por su práctica profesional. Finalmente, puntualizan que la reflexión del docente sobre su práctica promueve la conexión y el diálogo entre ambas dimensiones del conocimiento pedagógico, dando lugar a un conocimiento pedagógico contextualizado y específico (*Context-Specific Pedagogical Knowledge*).

El análisis conjunto de ambas contribuciones teóricas ha permitido proponer un modelo de análisis que se ha elaborado para estructurar el contenido de esta comunicación y para guiar el análisis y la interpretación de la experiencia docente (Figura 2).



Figura 2. Modelo para el análisis de la utilización del Método ABP en la asignatura "Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas"

Elaboración propia.

En este modelo se identifican cuatro componentes que se relacionan entre sí. En primer lugar, la asignatura objeto de análisis se titula "Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas", una formación obligatoria que se imparte en el Grado de Ciencias Políticas. En el Anexo 1 se describe brevemente las principales características de esta asignatura. En segundo lugar, la estrategia de enseñanza-aprendizaje seleccionada para transmitir los conocimientos y las competencias de la asignatura es el Método ABP cuyo diseño y aplicación se describe en la

siguiente sección de este documento. En tercer lugar, esta asignatura se ha impartido en el contexto universitario, en concreto en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), a estudiantes de tercer curso (en el caso del Grado en Ciencias Políticas) y de quinto curso (en el caso del Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas). Finalmente, en cuarto lugar, es necesario tener en cuenta que este proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto atravesado por las creencias y las experiencias previas de los dos actores principales: la profesora y el alumnado. En esta comunicación se pone el foco principalmente en dos de los componentes: se describe cómo se ha utilizado la estrategia de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la profesora responsable de la asignatura (y, por tanto, atravesada por su sistema de creencias y por sus experiencias docentes previas).

Finalmente, y a los efectos de clarificación conceptual, cabe destacar que se ha adoptado el concepto de innovación educativa propuesto por Martínez Bonafé y Rogero Anaya (2021: 76): “la entendemos como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, o al conjunto de una comunidad educativa, a intentar realizar mejoras transformadoras en las prácticas docentes, con la finalidad de conseguir cambios hacia la más amplia y emancipadora educación del alumnado; pero también cambios relacionados con la emancipación profesional del docente. Vinculamos directamente la innovación con el deseo que mueve a un docente o una docente a caminar hacia nuevas y mejores prácticas con un renovado saber docente”. Este concepto concibe la innovación educativa como una acción intencionada que busca promover una transformación en las prácticas docentes con la finalidad última de avanzar hacia una educación emancipadora que, a su vez, posibilite un ejercicio de la profesión docente emancipador.

3. MÉTODO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Método de Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-Based Learning Method*) tiene como objetivo principal promover que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos y competencias mediante el desarrollo de un proceso de investigación estructurado en torno a una o varias preguntas -complejas y auténticas- que requiere la realización de un conjunto de productos y tareas cuidadosamente diseñados (Markham, Larmer y Ravitz, 2003: 4). Este método persigue que los estudiantes movilicen conocimientos y competencias -adquiridos a lo largo de su trayectoria académica- para la resolución de un problema del mundo real, buscando la aplicabilidad y la transferencia.

En el caso de la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas” - impartida durante tres cursos académicos consecutivos- se ha solicitado a los estudiantes matriculados el diseño y el desarrollo de una investigación original que diese respuesta a una pregunta, problema o reto actual de naturaleza sociopolítica que tuviese potencial empírico y, en consecuencia, requiriese la aplicación de los métodos y las técnicas de investigación social (cuantitativas y cualitativas) explicados en las clases teóricas. En concreto, se ha dado la siguiente consigna, consigna que se descompone en los cuatro elementos que se presentan en la Tabla 1:

“El trabajo de investigación se realizará sobre un tema escogido por el alumnado, preferentemente en grupo, con la supervisión continuada de la profesora de la asignatura y de manera progresiva y secuencial” (Extracto del documento de orientaciones para el desarrollo del trabajo de investigación, presentado en clase y disponible en el Campus Virtual para su consulta).

Componentes	
Elección del tema	<p>Los alumnos pueden escoger el tema para la realización del trabajo de investigación.</p> <p>Es necesario precisar que el tema tiene que estar vinculado con el campo de las Ciencias Sociales (y, especialmente, de las Ciencias Políticas). La profesora puede orientar a los alumnos en la elección del tema en caso de considerarse necesario.</p>
Modalidad de trabajo	<p>Se recomienda que los alumnos realicen el trabajo de investigación en grupos compuestos por 3 o 4 personas.</p> <p>¿Por qué se recomienda trabajar en grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los investigadores con frecuencia trabajan en el seno de equipos interdisciplinares con el objetivo de aportar diferentes perspectivas, conocimientos y experiencias. - Las discusiones en el seno de un equipo de trabajo contribuyen a enriquecer el proceso y el resultado final debido al intercambio regular de ideas y de reflexiones. - El trabajo en grupo permite la distribución de tareas.
Supervisión y feedback	<p>Los alumnos recibirán la supervisión continuada de la profesora para optimizar el diseño y la realización del trabajo de investigación. En concreto, existen dos modalidades de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisión en las clases prácticas. Se han programado varias clases prácticas que tienen como objetivo específico avanzar en el desarrollo de la investigación. En estas clases los alumnos trabajarán en aspectos específicos del diseño de su investigación –relacionados con los temas expuestos en las clases teóricas- y recibirán la supervisión de la profesora.

- Supervisión en las tutorías.

Organización

El desarrollo de la investigación **se realizará de manera progresiva y secuencial**, existiendo una relación estrecha entre los contenidos expuestos en cada tema y la secuencia de tareas prevista para realizar la investigación. Esto significa que en las clases teóricas y prácticas se dotará a los alumnos de directrices y herramientas para avanzar en el desarrollo del trabajo de investigación.

Por tanto, la asistencia y participación regular en las clases teóricas y prácticas es esencial para “llevar al día” el desarrollo del trabajo de investigación y que esté concluido antes del fin del periodo lectivo.

Tabla 1. Descripción de los principales componentes del trabajo de investigación solicitado en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”

Elaboración propia.

El desarrollo de las investigaciones realizadas por cada equipo genera tres productos o entregas: dossier de prácticas, informe de investigación (siguiendo la estructura, los contenidos y el formato de un artículo científico) y exposición oral y creativa en el aula del proceso (seguido) y de los resultados (obtenidos) en cada investigación.

Shpeizer (2019) señala que el Método ABP presenta siete características cuya combinación le dotan de un carácter único y diferenciado: (i) investigación en profundidad, (ii) autenticidad, (iii) aprendizaje activo, (iv) libertad y autonomía, (v) problemas o retos desafiantes, (vi) aprendizaje colaborativo y (vii) producto y presentación del producto. En la Tabla 2 se describe cada una de estas características, evaluando el grado de importancia atribuido a cada una de ellas en la asignatura impartida.

En base al trabajo de revisión bibliográfica efectuado, Shpeizer (2019) también identifica una serie de ventajas y de desventajas del Método APB. Con respecto a las ventajas, es preciso mencionar que este método contribuye a incrementar la motivación del alumnado, promueve el aprendizaje de diferentes competencias (y, en consecuencia, les prepara para el desempeño de una carrera profesional), es flexible y se adapta a diferentes tipos de estudiantes y de estilos de aprendizaje y, finalmente, se puede combinar con el uso de diferentes herramientas tecnológicas (cada vez más presentes en las instituciones de educación superior). Mientras que las principales desventajas son la incertidumbre que conlleva el cambio en los roles tradicionalmente desempeñados por los estudiantes y los profesores, las dificultades inherentes al trabajo en equipo (también presentes en otros métodos) y la complejidad de la evaluación por la existencia de diferentes objetos de evaluación (es decir, no sólo se evalúan los resultados o los productos derivados de la investigación, también el proceso seguido).

Características	Descripción	Grado de importancia en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”
Investigación en profundidad	Se solicita la realización de una investigación de carácter científico-académico que requiere seguir todas las fases del proceso de investigación (desde la formulación de la pregunta de investigación hasta la presentación de los resultados a diferentes audiencias).	Alto La asignatura versa sobre los métodos y las técnicas de investigación y, por tanto, requiere transmitir conocimientos relacionados con el diseño y el desarrollo de investigaciones. Por tanto, el Método ABP se ajusta plenamente a los objetivos de la asignatura.
Autenticidad	El proyecto de investigación incluye componentes auténticos que conectan con el mundo real. Es decir, la investigación realizada no consiste en una simulación o en un ejercicio hipotético.	Medio Por una parte, se intenta reproducir los contextos y las prácticas de investigación profesionales. Por ejemplo, las clases prácticas se plantean como espacios de reunión para el trabajo en equipo, se aplican las técnicas de investigación con actores sociales reales... Pero, por otra parte, la presentación de los productos derivados de la investigación no se realiza con audiencias reales que tengan un genuino interés por los problemas de investigación explorados.
Aprendizaje activo	Los estudiantes son actores claves en los procesos de construcción y de aplicación del conocimiento.	Alto Los estudiantes presentan -en algunas clases prácticas- algunos avances del proceso de investigación que están siguiendo (por ejemplo, el diseño metodológico). Estas presentaciones contribuyen a ampliar, refinar, complementar o ilustrar los conocimientos explicados en las clases teóricas.
Libertad y autonomía	Algunas de las decisiones relacionadas con el aprendizaje y con el desarrollo del proyecto de investigación son tomadas de manera autónoma por los estudiantes.	Medio Por una parte, se ofrece amplias cuotas de libertad a los estudiantes para que elijan el tema de su investigación y organicen el proceso de

		investigación. Pero, por otra parte, se restringe: (i) la elección de los métodos y de las técnicas de investigación social y (ii) el formato de los productos o entregas. Esto se debe a la necesidad de cumplir con el programa de la asignatura.
Problemas o retos desafiantes	El aprendizaje se basa en la formulación de preguntas cuya búsqueda de respuestas da lugar al desarrollo del proceso de aprendizaje y al proyecto. Se recomienda que las preguntas de investigación se formulen de tal manera que sean de interés para los estudiantes y relevantes en los contextos en los que se desenvuelven.	Alto Se solicita explícitamente a los estudiantes -organizados en equipos- la formulación de una pregunta de investigación que sea relevante, específica, contextualizada y con potencial empírico. Además, se sugiere que identifiquen diferentes niveles de relevancia (teórica, empírica, metodológica o sociopolítica).
Aprendizaje colaborativo	Se recomienda que los estudiantes trabajen en pequeños grupos de manera colaborativa.	Alto El aprendizaje y –también la investigación- son procesos sociales. Se solicita explícitamente realizar el trabajo de investigación en grupos pequeños.
Producto y presentación del producto	Cada proyecto debería de concluir con la elaboración de un producto final, producto final que tendría que presentarse y explicarse a una audiencia (preferiblemente a una audiencia interesada en el proyecto y que vaya más allá de los confines de la clase).	Medio El proceso de investigación concluye con la entrega de dos productos: el informe de investigación y su exposición oral en el aula. Sin embargo, la audiencia está formada por otros estudiantes de la misma clase. Además, la presentación se hace en el mismo espacio en el que se imparte la asignatura y tiene lugar en un momento de excesiva carga de trabajo por la proximidad del periodo de exámenes.

Tabla 2. Relevancia de las características del Método ABP en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”

Fuente: Shpeizer (2019). Adaptación y elaboración propias.

4. ESTRATEGIAS PARA INTRODUCIR INNOVACIONES INCREMENTALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En esta sección, se describen tres estrategias que se han aplicado para optimizar el diseño, la implementación y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, específicamente, la aplicación del Método ABP en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”.

Primera estrategia: Adopción del Ciclo Deming adaptado al contexto académico

La primera estrategia se basa en una adaptación de las cuatro etapas del Ciclo Deming o PDCA (*Plan - Do - Check - Act*) de mejora continua de la calidad de procesos: (i) planificación (*Plan*), (ii) desarrollo o implementación (*Do*), (iii) evaluación (*Check*) y (iv) optimización (*Act*). En concreto, cada curso académico (y, específicamente, cada semestre en el que se imparte esta asignatura) se concibe como un periodo de reflexión y de aprendizaje orientado a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo, se ha tenido en consideración las adaptaciones del Ciclo Deming propuestas por Aggarwal y Lynn (2012) que utilizan este modelo en el contexto académico con la finalidad de realizar mejoras continuas en un curso online¹. En la Figura 3 se identifican las cuatro etapas propuestas por estos autores acompañadas de una breve descripción.

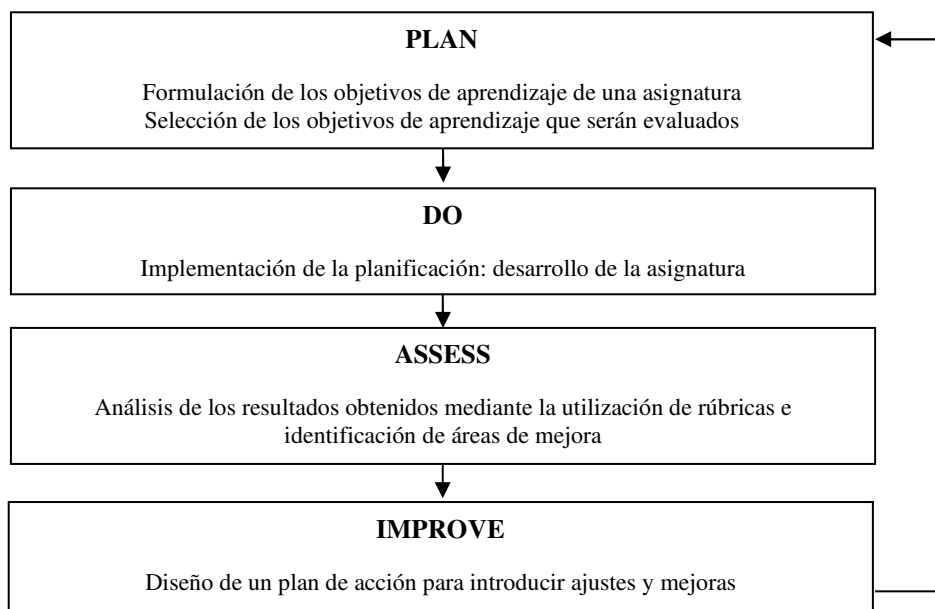


Figura 3. Proceso de mejora continua de la calidad de una asignatura

Fuente: Aggarwal y Lynn (2012). Adaptación propia.

¹ Es necesario tener en cuenta que el Ciclo Deming se ha utilizado especialmente en la industria manufacturera.

En general, el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura se articula en tres etapas (diseño y planificación y evaluación). El Ciclo Deming conlleva la inclusión de una cuarta etapa (mejora) que tiene como finalidad aprovechar el conocimiento generado en cada una de las etapas anteriores para optimizar el siguiente ciclo (es decir, la impartición de la misma asignatura en el siguiente curso académico).

- **Primera etapa: diseño y planificación (*Plan*).** Se pueden diferenciar dos niveles de diseño y planificación: el nivel general y el nivel específico. El nivel general requiere realizar un trabajo de reflexión para decidir cómo se van a abordar los objetivos de la asignatura y qué estrategia de enseñanza-aprendizaje se va a utilizar. En el caso concreto de la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”, se ha decidido adoptar el Método ABP para incrementar la motivación y el compromiso del alumnado con su proceso de aprendizaje. El nivel específico, por su parte, precisa definir la secuencia de actividades que se realizará en cada una de las clases teóricas y prácticas programadas, buscando que exista interacción entre teoría y práctica (o entre conocimientos metodológicos y competencias investigadoras).
- **Segunda etapa: desarrollo o implementación (*Do*).** El equipo docente desarrolla o implementa el plan previamente establecido, aplicando la estrategia de enseñanza-aprendizaje seleccionada. En general, el desarrollo se lleva a cabo mediante la impartición de las clases (teóricas y prácticas), la realización de tutorías y la propuesta de diferentes actividades de evaluación a realizar dentro y/o fuera del aula. En el caso concreto de la asignatura descrita, el diseño y el desarrollo del trabajo de investigación ha tenido máximo protagonismo tanto en la programación de las actividades como en el sistema de evaluación.
- **Tercera etapa: evaluación (*Assess*).** El equipo docente tiene que definir el objeto de evaluación (¿qué se va a evaluar?), seleccionar los métodos y las técnicas que se van a utilizar para realizar la evaluación (¿cómo se va a evaluar?) y, finalmente, establecer el momento o los momentos más adecuados para la evaluación (¿cuándo se va a evaluar?). Como señala Alvira (2002: 7), la evaluación conlleva la emisión de un juicio de valor en el que se determina si la intervención que se está evaluando logra conseguir los objetivos planteados y en qué grado. En este caso, existe interés en evaluar si el Método ABP es eficaz y, en consecuencia, contribuye a la motivación intrínseca y al aprendizaje significativo del alumnado matriculado en la asignatura. Esta evaluación se ha realizado

mediante una doble aproximación: por una parte, se han analizado los resultados académicos obtenidos por cada estudiante en cada prueba de evaluación; por otra parte, se han analizado en profundidad las reflexiones consignadas por la profesora y por los propios estudiantes (estos dos últimos métodos se describen en la segunda y la tercera estrategia).

- **Cuarta etapa: mejora (*Improve*).** Los resultados obtenidos en la evaluación se utilizan para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, específicamente, cada una de las tres etapas anteriores. En concreto, se busca introducir ajustes y modificaciones incrementales -que sean factibles y realistas- con la finalidad última de mejorar de manera sostenida la asignatura y el uso del Método ABP, adaptándolo a las características del alumnado y del contexto universitario.

Segunda estrategia: Redacción del Diario de la Asignatura “MYTCP” para promover una práctica docente reflexiva o en acción

En esta segunda estrategia, la profesora (en este caso, la autora de esta comunicación) registra sus notas en el Diario de la Asignatura “MYTCP”; son observaciones y reflexiones sobre el desarrollo de la asignatura (y, específicamente, sobre la utilización del Método ABP), tomadas durante las quince semanas que aproximadamente dura cada semestre. En concreto, el registro o las entradas en el diario se realizan con una periodicidad semanal. Al final del semestre, la profesora realiza un análisis exhaustivo del contenido de su diario con la finalidad última de detectar las barreras y los facilitadores que han influido en el proceso y en la experiencia de innovación educativa. Este análisis permite realizar ajustes y mejoras en el diseño de la asignatura que serán introducidas en el siguiente curso académico (es decir, se genera el material para desarrollar la última fase del Ciclo Deming).

La reflexión crítica sobre la práctica docente contribuye a que el profesorado tome decisiones informadas (basadas en la reflexión y el pensamiento crítico), evitando que sus acciones estén motivadas por sus impulsos e intuiciones o por la inercia de las rutinas (Farrell, 2013). Además, se considera que es esencial para que el profesor identifique los valores, las creencias y las asunciones que influyen en su labor docente (Fraser, 2015). En este sentido, la redacción de un diario estimula el ejercicio de reflexión crítica; generando un espacio y un tiempo para la exploración y la descripción de la propia práctica docente y, en consecuencia, incrementando el nivel de consciencia sobre como él o ella enseña y sus estudiantes aprenden (Ho y Richards, 1993). En concreto, la redacción regular de un diario cumple dos funciones básicas en el

proceso de reflexión crítica sobre la práctica docente: (i) posibilita la documentación y el registro de una serie de pensamientos sobre los que se reflexionará posteriormente y (ii) permite su análisis. En el caso del Diario de la Asignatura “MYTCP”, ambas funciones han estado presentes ya que el intenso ritmo de cada semestre dificulta el análisis sosegado y en tiempo real de las reflexiones consignadas en el diario.

Finalmente, Kreber y Cranton (2000) identifican tres niveles de reflexión crítica: (i) el nivel instrumental o técnico (contenido) en el que se describe el proceso de enseñanza y se reflexiona sobre lo que los estudiantes están aprendiendo (¿qué aprenden?); el nivel comunicativo (proceso) en el que se reflexiona sobre cómo los alumnos aprenden y qué se puede hacer para facilitar el aprendizaje (¿cómo aprenden?); y, finalmente, el nivel emancipatorio (premisa) en el que el profesor se pregunta por qué enseña de la manera cómo lo hace y cuál es el propósito de su práctica (¿por qué enseña?).

Tercera estrategia: Ejercicio de reflexión individual y retrospectiva

La tercera estrategia requiere que el alumnado -de manera individual- elabore y entregue un documento en el que comparta sus reflexiones sobre la experiencia vivida al realizar la investigación sociopolítica. Estos documentos -redactados con la máxima libertad- también son objeto de análisis ya que permiten incorporar la perspectiva del alumnado, los protagonistas del proceso. En concreto, se ha dado la siguiente consigna:

“Se pretende que la realización de este trabajo de investigación no sólo sea un resultado final (la redacción de un informe final en el que se responda a una serie de preguntas de investigación tras la aplicación de un método y de unas técnicas), sino que sea sobre todo un proceso de aprendizaje. Por tanto, se invita al alumnado a reflexionar de manera crítica y honesta sobre el proceso seguido durante el desarrollo de la investigación y cómo lo mejorarían en caso de tener que comenzar de nuevo, de disponer de más tiempo y recursos, de ser investigadores o investigadoras profesionales trabajando en un equipo de trabajo...” (Extracto del documento de orientaciones para el desarrollo del trabajo de investigación, presentado en clase y disponible en el Campus Virtual para su consulta).

La realización de este ejercicio de reflexión crítica –en un formato libre y desde una perspectiva personal- busca la consecución de dos objetivos: (1) Provocar la reflexión del alumnado sobre su experiencia al abordar las diferentes fases del proceso de investigación; (2) Identificar áreas de mejora para optimizar el diseño de la asignatura y alimentar el siguiente ciclo con su

conocimiento experiencial (¿cómo han vivido la asignatura?). De esta forma, se pone el foco en el proceso de aprendizaje (y no únicamente en los resultados obtenidos), como se sugiere en la evaluación del Método ABP (Shpeizer, 2019).

Rekalde Rodríguez (2009) describe los beneficios que conlleva solicitar al alumnado la redacción de un diario en el que exprese cómo ha vivido el proceso y cuáles son sus opiniones con respecto a la asignatura y a la metodología utilizada por el profesor. La posterior lectura analítica de estos diarios dota al profesorado de un excelente material para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (desde la perspectiva del alumnado) y, además, constituye una herramienta al servicio de su formación permanente. Por su parte, Hosein y Rao (2016) describen una experiencia similar a la propuesta en esta asignatura: estos autores solicitaron a sus estudiantes de grado matriculados en asignaturas de metodología que pilotasen un método de investigación y que, posteriormente, redactasen un ensayo reflexivo sobre su experiencia investigadora. El análisis cualitativo de los ensayos reflexivos demostró que este tipo de enfoques pedagógicos promueven “la reflexión en acción” y, en consecuencia, contribuyen a que los estudiantes desarrollen una identidad investigadora y adquieran una mayor confianza en sus competencias investigadoras.

5. BARRERAS Y FACILITADORES QUE INFLUYEN EN LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El análisis del contenido redactado en el Diario de la Asignatura “MYTCP” ha permitido identificar una serie de barreras y de facilitadores (presentados en las Tablas 3.1 y 3.2, respectivamente) que, desde el punto de vista de la profesora, influyen en la innovación y la investigación educativa, dificultando o favoreciendo la adaptación del Método ABP en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”. En ambos casos, se han tenido en consideración tres dimensiones de análisis: (i) barreras / facilitadores relacionados con la estrategia de enseñanza-aprendizaje (Método ABP); (ii) barreras / facilitadores relacionados con los dos actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesora y alumnado); (iii) barreras / facilitadores relacionados con el contexto (interno -dentro del contexto universitario- y externo -fuera del contexto universitario),

Tipo de barreras	Barreras	
Relacionadas con la estrategia de enseñanza-aprendizaje (Método ABP)	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad de aplicar todos los componentes del Método ABP por la necesidad de cumplir con el programa de la asignatura y por el calendario que rige y regula el periodo lectivo. 	
Relacionadas con los dos actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje	Profesora	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formación pedagógica y, en consecuencia, de conocimiento pedagógico general. El conocimiento pedagógico se adquiere mediante el método “ensayo y error”.
	Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias significativas en los niveles de motivación e interés por los estudios de grado cursados, por la asignatura y por la propuesta de realizar una investigación. - Reticencias para salir de la zona de confort que ofrecen los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (cuyo referente es la clase magistral). Por tanto, se hace necesario también sensibilizar al alumnado con estas metodologías y ofrecerles competencias para que puedan ser desarrolladas con éxito (por ejemplo, es esencial promover la adquisición de habilidades interpersonales y comunicativas para trabajar en equipo). - Exceso de carga de trabajos de evaluación continua de todas las asignaturas que se acumula al final del semestre. Esto se traduce en una falta de implicación con la investigación a realizar (se percibe como un trabajo académico más) y una disminución de los niveles de interés y de motivación a medida que avanza el semestre. - Rechazo inicial hacia las asignaturas de metodología que se perciben como excesivamente técnicas y distantes de sus áreas de interés. - Falta de competencias para el trabajo en equipo.
Relacionadas con las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje	Diseño	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de mecanismos e instrumentos que permitan realizar ajustes y mejoras durante el periodo lectivo en el que se imparte la asignatura.
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Falta evaluar -de manera sistemática y estructurada- la eficacia de la estrategia de enseñanza-aprendizaje propuesta. Esto se debe a los siguientes motivos:
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Falta evaluar -de manera sistemática y estructurada- la eficacia de la estrategia de enseñanza-aprendizaje propuesta. Esto se debe a los siguientes motivos: 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para seguir las fases del proceso de investigación en tiempo real durante el mismo momento en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (proceso que se concentra en 15 semanas de intenso trabajo). - Dificultades técnicas y éticas para realizar una evaluación en condiciones reales, no experimentales. Por ejemplo, surge el dilema de si es adecuado compartir con el alumnado los objetivos de la evaluación, identificándose ventajas en esta decisión (como la transparencia y la honestidad) y desventajas (como la posible influencia en sus comportamientos y actitudes). - La evaluación (positiva o negativa) se reduce, con frecuencia, a las primeras impresiones y se asocia exclusivamente con el rendimiento académico.
Relacionadas con el contexto	Interno	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio del aula no facilita el desarrollo de las metodologías activas de aprendizaje. Por una parte, el espacio está diseñado para impartir clases magistrales desde un enfoque centrado en el profesorado. Por otra parte, el espacio dificulta el trabajo en equipo. - El diseño del curriculum de la asignatura. El carácter generalista de esta asignatura conlleva el diseño de un curriculum excesivamente cargado de contenidos en el que se ofrece una panorámica de las principales técnicas de investigación social (cuantitativas y cualitativas) sin posibilidad de profundización. Esto provoca dos consecuencias: <ul style="list-style-type: none"> - A medida que avanza el semestre, se vuelve cada vez más difícil reservar tiempo de calidad para la realización de la investigación en el aula, debido a la presión por finalizar todos los temas incluidos en el programa. - No se pueden aplicar todas las técnicas de investigación incluidas en el programa de la asignatura para la realización de las investigaciones. Esto conlleva la necesidad de diseñar otras prácticas para trabajar aquellas técnicas de investigación que no se han podido incluir en el diseño metodológico de las investigaciones.
	Externo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de algunas limitaciones y déficits del concepto de innovación. En concreto se pueden destacar

los siguientes problemas: (i) abuso del concepto en diferentes ámbitos (por ejemplo, en los contextos profesionales); (ii) falta una definición consensuada del concepto de innovación educativa; (iii) importación del concepto del mundo económico; (iv) tendencia a asociar este concepto con la producción de una idea disruptiva que, con frecuencia, se representa con la imagen de una bombilla iluminada; (v) falta de una cultura de producción y difusión de innovaciones educativas basadas en evidencias.

- Diseño de la carrera profesional del Personal Docente e Investigador (PDI). En concreto, se han identificado tres problemas:
 - Formación inicial. El profesorado ha recibido una formación disciplinar a lo largo de su carrera, pero no necesariamente ha adquirido formación pedagógica (a diferencia de un maestro de educación primaria o de un profesor de educación secundaria). Sin embargo, se parte del supuesto de que esta profesión tiene que ser enseñada y aprendida, como cualquier otra profesión.
 - Formación continuada. Los programas de formación del profesorado que ofertan las universidades se centran más en las herramientas que en las estrategias metodológicas. En consecuencia, se considera que sería necesario el diseño de un programa holístico e integral que permitiese comprender los fundamentos teóricos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Evaluación e incentivos. La adopción de metodologías participativas requiere de un exceso de trabajo invisible que no es cuantificable mediante indicadores y, en consecuencia, no es evaluado ni reconocido. Además, la investigación es la vía preferente de promoción en la carrera académica.
- Exceso de carga de trabajo (especialmente, por el incremento de la carga de trabajo burocrático).
- Influencia de los valores capitalistas en los contextos universitarios: peso de la evaluación que se reduce a la recogida de indicadores que no miden adecuadamente la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (datificación), cultura de la inmediatez, orientación hacia los resultados (en lugar de hacia los procesos), productividad...

Tabla 3.1. Identificación de barreras que influyen en los procesos de innovación e investigación educativa

Tipo de facilitadores	Facilitadores
Relacionados con la estrategia de enseñanza-aprendizaje (Método ABP)	<ul style="list-style-type: none"> - El Método ABP presenta varias ventajas que conllevan que su utilización sea adecuada en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”. Principalmente, cabe destacar que el ingrediente activo del Método ABP (el aprendizaje a través de la investigación) se adapta plenamente a los objetivos de aprendizaje perseguidos en esta asignatura.
Relacionados con los dos actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje	<p style="text-align: center;">Profesora</p> <ul style="list-style-type: none"> - La profesora está altamente motivada por impartir una docencia innovadora de excelente calidad que contribuya al aprendizaje y a la motivación de sus estudiantes. - La profesora está orientada a la mejora: por una parte, realiza un continuo ejercicio de reflexión crítica sobre su práctica docente (como se ha descrito en esta comunicación); por otra parte, participa regularmente en actividades de formación continua para mejorar sus competencias docentes.
	<p style="text-align: center;">Alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> - La presencia en el aula de estudiantes que manifiestan un interés genuino por las asignaturas de metodología ya que se perciben como una vía para incrementar su empleabilidad y, específicamente, para adquirir competencias que son valoradas en el mercado de trabajo. - La presencia en el aula de estudiantes altamente comprometidos con el proceso de aprendizaje en los que predominan las motivaciones de carácter intrínseco.
Relacionados con las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje	<p style="text-align: center;">Diseño Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - El diseño emergente e inacabado de la asignatura y su optimización en cada ciclo –siguiendo la lógica del Ciclo Deming- permite realizar continuas mejoras y adaptaciones. - La reflexión realizada por el alumnado sobre el desarrollo del proceso de investigación (la tercera estrategia descrita en la sección anterior) permite incorporar su punto de vista en el diseño de la asignatura de los siguientes cursos académicos.

	Evaluación	- La redacción de un diario estimula la reflexión crítica sobre la experiencia docente y requiere tomar notas rápidas y en caliente. Sin embargo, se recomienda guiar y estructurar el proceso de reflexión mediante la introducción de una serie de preguntas –abiertas- que obliguen a centrar la observación y la reflexión en los diferentes niveles descritos por Kreber y Cranton (2000) (es decir, los niveles técnico, comunicativo y emancipador).
Relacionados con el contexto	Interno	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción progresiva y paulatina de la cultura de la innovación educativa en los centros universitarios que se manifiesta en diferentes evidencias (por ejemplo, en las convocatorias de proyectos de innovación docente que regularmente abren las universidades españolas). - El diseño y el desarrollo de la estrategia de enseñanza-aprendizaje se ve favorecido por las reglas de funcionamiento de la organización y de la profesión. En concreto, el entorno académico invita a la indagación y a la experimentación, proporcionando altas cuotas de autonomía al profesorado para el desempeño de sus obligaciones docentes.
	Externo	- La existencia de una percepción social positiva sobre la innovación en cualquier esfera de la sociedad.

Tabla 3.2. Identificación de facilitadores que influyen en los procesos de innovación e investigación educativa

Elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

El Método ABP es idóneo para la transmisión de los conocimientos metodológicos y el desarrollo de las competencias investigadoras en la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”. Sin embargo, se requiere realizar una evaluación estructurada y rigurosa de los resultados obtenidos para determinar su efectividad, algo que no siempre es factible en las condiciones reales en las que se desarrolla la docencia universitaria². Con la finalidad de superar algunas de las barreras que dificultan los procesos de evaluación, se recomienda explorar otros enfoques metodológicos que -sin renunciar a las cuestiones relacionadas con la calidad técnica y el respeto de los aspectos éticos- sean plausibles y realistas.

En concreto, el ejercicio de reflexión crítica realizado por la profesora ha permitido identificar cinco fortalezas del Método ABP que merecen ser destacadas y puestas en valor:

- i. Este método promueve el aprendizaje experimental en contextos reales (fuera del espacio seguro y controlado del aula) y, en consecuencia, se considera óptimo para las asignaturas de metodología. Otros autores han señalado que el aprendizaje experimental (o *learning by doing*) es esencial para la adquisición de los conocimientos metodológicos y el desarrollo de las competencias investigadoras (como, por ejemplo, las competencias interpersonales que favorecen la realización de entrevistas cualitativas), contribuyendo a dar vida a los métodos de investigación y desmitificando el proceso de investigación que no solamente está reservado para profesores e investigadores profesionales (Ransford y Butler, 1982; Matt *et al.*, 2014).
- ii. Este método ha permitido conectar el curriculum de la asignatura con los intereses e inquietudes personales del alumnado, algo que siempre es destacado positivamente en los ejercicios de reflexión individual y retrospectiva que cada estudiante realiza al término de la asignatura (tercera estrategia).
- iii. Este método permite movilizar y poner en relación conocimientos adquiridos en otras asignaturas del Grado o del Doble Grado (por ejemplo, para la elaboración del marco

² Por ejemplo, el número de estudiantes a los que poder administrar un cuestionario para medir la evolución de algunos indicadores a lo largo del semestre no permanece constante y suele ser bajo en las primeras y en las últimas clases.

teórico y conceptual de su investigación) y el entrenamiento de competencias estratégicas que son especialmente apreciadas en los contextos profesionales (por ejemplo, el pensamiento crítico, el análisis y la interpretación de datos de diferente índole, la capacidad de trabajo en equipo...).

- iv. El Método ABP pone el foco en el proceso de aprendizaje (y no únicamente en los resultados), proceso en el que se invierten los roles tradicionalmente asignados a profesores y estudiantes. En concreto, la profesora asume el rol de supervisora y orientadora para acompañar al alumnado, proporcionando un feedback personalizado y orientado a la mejora del proceso de investigación y del producto final (es decir, del informe de investigación). Mientras que el alumnado asume el rol de investigadores, disponiendo de altas cuotas de autonomía en el diseño y en el desarrollo de sus investigaciones.
- v. El Método ABP fomenta el aprendizaje cooperativo, entendido como aquel que promueve que los estudiantes trabajen juntos, durante varias semanas, para lograr metas de aprendizaje compartidas y realizar tareas específicas de manera conjunta (Johnson y Johnson, 2009: 373).

Si bien es cierto que el esfuerzo innovador con frecuencia surge de la iniciativa y del impulso individual de los profesores innovadores, es necesario que las universidades lo acompañen y lo estimulen mediante diferentes tipos de reconocimientos, recursos o recompensas (Fraser, 2015). Esto es esencial para que la innovación educativa adquiera un carácter colectivo y sistémico; y también para que los centros universitarios se transformen en comunidades de aprendizaje que reflexionan y aprenden colectivamente de estas experiencias; experiencias que necesariamente requieren ser evaluadas para determinar su efectividad y seguir optimizándolas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aggarwal, Anil K. y Susan A. Lynn. 2012. "Using continuous improvement to enhance an online course", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(1): 25-48. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00331.x>
- Alvira Martín, Francisco. 1991. *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Martínez Bonafé, Jaume M y Julio Rogero Anaya. 2021. "El Entorno y la Innovación Educativa", *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4): 71-81.
- Carvalho, Andreia, Sergio Jesus Teixeira, Leonilde Olim, Sancha de Campanella y Teresa Costa. 2021. "Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies—a case study", *Education + Training*, 63(2): 195-213. <https://doi.org/10.1108/et-05-2020-0141>
- Morine-Dersheimer, Greta y Todd Kent. 1999. "The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge", en Gess-Newsome, Julie y Norman G. Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers: 21-50.
- Farrell, Thomas S.C. 2013. "Teacher self-awareness through journal writing", *Reflective Practice*, 14(4): 465–471. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.806300>
- Fernandez, Carmen. 2014. "Knowledge base for teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers' training", *Problems of Education in the 21st Century*, 60(1): 79-100. <https://doi.org/10.33225/pec/14.60.79>
- Fraser, Sharon P. 2015. "Transformative Science Teaching in Higher Education", *Journal of Transformative Education*, 13(2): 140–160. <https://doi.org/10.1177/1541344615571417>
- Grossman, Pamela L. 1990. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Ho, Belinda y Jack C. Richards. 1993. "Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities", *Perspectives*, 5(2): 25-40.
- Hosein, Anesa y Namrata Rao. 2016. "Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum", *Teaching in Higher Education*, 22(1): 109–125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221804>
- Johnson, David W. y Roger 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>

- Kreber, Carolin y Patricia A. Cranton. 2000. "Exploring the scholarship of teaching", *The Journal of Higher Education*, 71(4): 476-495.
- Markham, Thom, John Larmer y Jason L. Ravitz. 2003. *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Nicolaides, Angelo. 2012. "Innovative teaching and learning methodologies for higher education institutions", *Educational Research*, 3(8): 620-626.
- Ransford, H. Edward y Gerald Butler. 1982. "Teaching research methods in the social sciences", *Teaching Sociology*, 9(3): 291-312.
- Rekalde Rodríguez, Itziar. 2009. "¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes?: Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado", *Bordón: Revista de pedagogía*, 61(4): 109-122.
- Ryan, Matt, Clare Saunders, Emily Rainsford y Emma Thompson. 2014. "Improving research methods teaching and learning in politics and international relations: a 'reality show' approach", *Politics*, 34(1): 85-97.
- Shpeizer, Raz. 2019. Towards a Successful Integration of Project-based Learning in Higher Education: Challenges, Technologies and Methods of Implementation, *Universal Journal of Educational Research*, 7(8): 1765-1771. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070815>

8. ANEXOS

ANEXO 1. Presentación de la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas”.

Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Políticas	
Titulación	Grado en Ciencias Políticas Doble Grado en Derecho – Ciencias Políticas
Carácter	Obligatoria
ECTS	6
Breve descriptor	El curso debe proporcionar al estudiante de ciencia política los rudimentos con los que llevar a cabo una investigación original. Para ello, el estudiante debe estar familiarizado con los problemas metodológicos básicos que surgen al elaborar el diseño de investigación. Igualmente, el estudiante debe conocer tanto las técnicas de recogida y producción de datos como las técnicas de análisis de datos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Familiarizarse con el proceso de la investigación y sus etapas.- Aprender a analizar y elaborar diseños de investigación.- Conocer las principales técnicas de obtención de datos cualitativos y cuantitativos.- Conocer las principales técnicas de análisis de datos.