



CREACIÓ D'UN EQUIP DOCENT PER A
LA INCORPORACIÓ COORDINADA DE
L'APRENTATGE PER PROJECTES EN
ASSIGNATURES DE LA MENCIÓ
SEGURETAT INTERNACIONAL
(GRAU DE SEGURETAT)

Informe final del Proyecto 2020PID-UB/005

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ
XAVIER FERNÁNDEZ PONS
NOEMÍ MORELL ALSINA

Grup d'Innovació Docent Consolidat *Àrea de Dret Internacional
Públic i Relacions Internacionals* (GINDOC-UB/004)

Facultat de Dret
Universitat de Barcelona

2023

CREACIÓ D'UN EQUIP DOCENT PER A LA INCORPORACIÓ COORDINADA DE L'APRENTATGE PER PROJECTES EN ASSIGNATURES DE LA MENCIÓ SEGURETAT INTERNACIONAL (GRAU DE SEGURETAT)

(Proyecto 2020PID-UB/005)

**Rosa Ana Alija Fernández
Xavier Fernández Pons
Noemí Morell Alsina**

**Grup d'Innovació Docent Consolidat
Àrea de Dret Internacional Públic i Relacions Internacionals
(GINDOC-UB/004)**

RESUMEN: Dados los buenos resultados obtenidos con el uso del aprendizaje por proyectos en dos asignaturas optativas de 4º curso de la mención *Seguridad internacional* del Grado de Seguridad, se ha querido incorporar parcialmente esta metodología en las actividades prácticas de evaluación continua de una tercera asignatura con las mismas características. A tal fin, se ha creado un equipo docente que permite una actuación coordinada del profesorado que las imparte con vistas a que el alumnado trabaje sobre los mismos casos de estudio en las tres asignaturas, para lo cual se han llevado a cabo reuniones en las que se han seleccionado supuestos reales adecuados para su estudio en todas las asignaturas implicadas, propuesto adaptaciones de las actividades y realizado un seguimiento conjunto del alumnado. Con ello se buscaba intensificar el aprendizaje tanto del profesorado implicado (en cuanto a estrategias y metodologías docentes) como del alumnado, que se esperaba que adquiriera un conocimiento profundo de los contenidos de las asignaturas implicadas y una visión multidimensional de las particularidades de la seguridad internacional, como así ha sido. No obstante, la experiencia evidencia que una incorporación parcial de la metodología y el modelo de evaluación no resulta plenamente satisfactoria para el alumnado.

LÍNEAS DE INNOVACIÓN VINCULADAS:

LMS (Moodle)

Competencias transversales

Autoevaluación

Evaluación continuada

Evaluación entre iguales

Evaluación formativa

Equipo docente

Aprendizaje autónomo

Aprendizaje colaborativo

Aprendizaje entre iguales

Elaboración de proyectos

PBL, Casos y Simulaciones

Aula inversa

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje basado en proyectos (PBL); equipo docente; aprendizaje colaborativo; evaluación entre iguales; Grado en Seguridad

1. Introducció

En este informe se describe la experiencia desarrollada en el marco del proyecto de innovaci3n docente *Creaci3n d'un equip docent per a la incorporaci3n coordinada de l'aprenentatge per projectes en assignatures de la menci3 Seguretat internacional (Grau de Seguretat)* (2020PID-UB/005), concedido por el Programa RIMDA (Recerca, Innovaci3 i Millora de la Docència i l'Aprenentatge) de la Universitat de Barcelona, y que proponía crear un equipo docente dentro de la menci3n *Seguridad Internacional* del Grado en Seguridad de la Universitat de Barcelona.

A continuaci3n, se describe el contexto en el que este proyecto se llev3 a cabo, así como la justificaci3n de la oportunidad de establecer un equipo docente que continúa en la actualidad (§ 2), la metodología de trabajo seguida a lo largo de tres cursos (cursos 2020-2021 a 2022-2023) y las adaptaciones que ha sido preciso realizar en este periodo (§ 3) y una valoraci3n de los resultados obtenidos con su implementaci3n (§ 4).

2. Contexto y justificaci3n de la propuesta metodol3gica

El Grado en Seguridad ofertado por la Universitat de Barcelona (UB) e impartido en el Institut de Seguretat Pública de Catalunya (centro adscrito) prevé dos menciones en su plan de estudios: menci3n *Seguridad Corporativa* y menci3n *Seguridad Internacional*. El proyecto de innovaci3n propuesto pretendía expandir la metodología de aprendizaje por proyectos que ya se había implementado en dos asignaturas de la menci3n de Seguridad internacional (*Represi3n de crímenes internacionales* y *Justicia transicional*). Ambas habían sido objeto de un proyecto de innovaci3n anterior que se había hecho girar en torno al estudio de casos reales, en relaci3n con los cuales se debían elaborar en grupo proyectos de intervenci3n (*Introducci3n de la docència per projectes en el Grau de Seguretat – Menci3 seguretat internacional*, 2018PID-UB/025). La experiencia previa de los participantes dentro de este primer proyecto había puesto de relieve que el alumnado tendía a preferir una metodología docente clásica, basada en clases magistrales, de donde esperaba sacar apuntes claros para reproducirlos en la prueba final de evaluaci3n. Esto hacía que, en general, mostrara poca autonomía de trabajo, poca capacidad de análisis crítico, y poca capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica y producir resultados propios a partir del aprendizaje.

No se insistirá aquí en las razones que justificaron la elecci3n del aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL) como metodología principal en el proyecto de innovaci3n docente mencionado (nos remitimos a Alija Fernández, Fernández Pons y Bonet Pérez, 2023). Baste señalar que su introducci3n en las dos asignaturas indicadas se produjo el primer ańo de impartici3n del 4º curso, y se hizo de manera coordinada, aprovechando que el profesorado coincidía. Si bien desde entonces ha habido cambios de profesorado, la metodología se mantiene, aunque con el paso del tiempo se han ido introduciendo algunos ajustes con el fin de mejorar su desarrollo. La experiencia es muy satisfactoria, lo cual se refleja no solo en los resultados obtenidos por el alumnado, sino sobre todo en su valoraci3n positiva de la metodología, puesto que en general los/as estudiantes consideran que aprenden mucho “sin casi darse cuenta”. Este efecto es más marcado aún en la asignatura que se imparte en el 2º cuatrimestre, donde ya se observa un buen conocimiento del caso, lo que proporciona seguridad al alumnado a la hora de afrontar la búsqueda de soluciones creativas a los problemas que su caso de estudio plantea.

Ante los buenos resultados obtenidos, se consider3 de interés expandir el uso coordinado de dicha metodología a otras asignaturas de la menci3n, teniendo en cuenta que se observaba cierta desconexi3n entre los contenidos tratados en ellas, pese a que, por su temática, eran susceptibles de complementarse. Se partía de la premisa de que trabajar sobre los mismos casos de estudio en varias asignaturas permitiría analizarlos desde los distintos enfoques abordados en ellas, lo que ofrecería al alumnado una visi3n más profunda y multidimensional de las particularidades que la realidad internacional presenta desde el punto de vista de la seguridad. Potenciando el aprendizaje significativo y transversal se esperaba superar la compartimentaci3n de los conocimientos adquiridos en la menci3n de Seguridad Internacional y,

sobre todo, facilitar la adquisición de competencias y habilidades adecuadas y específicas para el alumnado opta por dicha mención, la cual plantea ciertas dificultades a la hora de ofrecer prácticas externas en las que poder desarrollar un perfil profesional adecuado a una carrera profesional en el ámbito internacional.

A tal fin, se optó por proponer la creación de un equipo docente que implementara de manera coordinada la misma metodología en diversas asignaturas del 4º curso del grado, dentro de la mención de Seguridad Internacional, que abordaran contenidos de Derecho internacional público o de Relaciones Internacionales. De partida, a las dos en las que ya se había incorporado el ABP -*Represión de Crímenes Internacionales* (primer cuatrimestre, en adelante RCI) y *Justicia Transicional* (segundo cuatrimestre, en adelante JT)- se añadió una asignatura más de la misma mención: *Sistemas de Seguridad Colectiva* (segundo cuatrimestre, en adelante SSC). Esta había seguido tradicionalmente una metodología de clases teóricas magistrales (el profesorado exponía los temas, respecto de los cuales el alumnado se tenía que haber informado previamente y haber leído la documentación necesaria) combinadas con clases prácticas de discusión de documentos de los órganos implicados en el sistema de seguridad colectiva. Si bien se buscaba integrar en el equipo el máximo número posible de asignaturas, se contaba con el apoyo del Consejo de Estudios para ello y se contactó a las personas responsables de otras que se consideraban adecuadas para este proyecto, no se logró incorporar a más profesorado.

Mediante la creación del equipo docente se esperaba amplificar algunos de los efectos positivos que la doctrina atribuye a esta estrategia, y que ya se venían constatando en la experiencia inicial que implicaba a dos asignaturas. Algunos de esos efectos se refieren al propio profesorado implicado, como son el aprendizaje entre pares (Lester y Evans, 2009; Bacharach, Washut y Dahlberg, 2008); la potenciación de una mirada autocrítica sobre el propio estilo docente (Bacharach, Washut y Dahlberg, 2008), lo que permite incorporar cambios en las propias percepciones y prácticas (Recoder, Cid y Perpinyà, 2008); el análisis de problemas comunes desde perspectivas diversas y, por tanto, más amplias (Recoder, Cid y Perpinyà, 2008), o el poder compartir estrategias, materiales y recursos didácticos (Bacharach, Washut y Dahlberg, 2008). Otros tienen que ver con el alumnado, en particular el incremento de sus aprendizajes, tal y como destacan Lester y Evans (2009), y fue en particular este efecto el que se buscaba con la creación de un equipo docente (vid. infra apartado 3).

Cabe señalar que establecer un equipo docente en este contexto encontraba algunas limitaciones, en particular que la elaboración del Plan Docente de SSC no fuera responsabilidad del profesorado asignado a su docencia (profesorado asociado), por lo que desde un primer momento se planteó un despliegue parcial de la metodología ABP, limitada a las actividades prácticas de evaluación continua, y que la matrícula entre las tres asignaturas presente oscilaciones significativas. Al respecto, se debe precisar que las tres son obligatorias para el alumnado que aspira a obtener la mención *Seguridad Internacional*, y optativas para el resto, y, si bien este dato da cierta continuidad al grupo-clase a lo largo de los dos semestres, rara vez hay una coincidencia exacta.

3. Objetivos y desarrollo de la actuación

El objetivo principal de la actuación propuesta era facilitar que el alumnado adquiriera un conocimiento profundo de los contenidos de las asignaturas implicadas y una visión multidimensional de las particularidades de la seguridad internacional, puesto que el estudio detallado de un caso real de su interés en varias asignaturas a lo largo del curso permite concentrar la atención en aspectos de detalle y en la identificación de problemas complejos. El alumnado se vuelve pronto “experto” en las particularidades y datos relevantes de sus casos de estudio, lo que posibilita profundizar en los matices y ver cómo condicionan la aplicación de los conceptos teóricos manejados en cada una de las asignaturas.

De manera específica, los objetivos que se buscaban eran:

- 1) Responsabilizar al alumnado del propio proceso de aprendizaje.
- 2) Mejorar la capacidad del alumnado de analizar, identificar problemas y tomar decisiones sobre las situaciones fácticas que se los plantean, aplicando contenidos teóricos.
- 3) Mejorar la capacidad del alumnado de buscar información autónomamente.
- 4) Mejorar la capacidad del alumnado de evaluar críticamente el trabajo propio y de corregir los errores para mejorar los resultados.
- 5) Intensificar la dimensión práctica del aprendizaje dentro de la mención en Seguridad internacional.

Para implementar la propuesta se tuvieron en cuenta los cuatro aspectos que marcan el trabajo en equipo, de acuerdo con Davis (1995) -planificación, integración de contenidos, actividades docentes en el aula y evaluación-, si bien en la práctica los/as tres docentes implicados/as han colaborado con niveles de intensidad variables en cada uno de estos componentes. Así, desde la puesta en marcha del proyecto, el equipo docente lleva a cabo una *reunión de planificación*, previa al inicio del curso, en la que se proponen y deciden los posibles casos de estudio que se ofrecerán al alumnado. En la selección se valora su idoneidad para ser trabajados en las tres asignaturas, teniendo en cuenta los enfoques y los contenidos previstos en los respectivos programas. Asimismo, se cotejan las listas de estudiantes para tener un control preliminar del alumnado que cursa las tres asignaturas, si bien puede experimentar variaciones por cambios de matrícula entre el primer y el segundo cuatrimestre¹.

Estas reuniones han servido también para intercambiar estrategias metodológicas y docentes; en particular, durante la primera reunión se hicieron propuestas a la docente de SSC aquel curso, con menos experiencia en el uso de ABP, de posibles ajustes en las actividades y la evaluación previstas en el plan docente, que seguía una metodología docente más tradicional, para ir adaptándolas progresivamente a la metodología utilizada en las otras dos asignaturas, ya que se daba la circunstancia anteriormente señalada de que no era la responsable del plan docente, lo que condicionaba su margen de actuación e innovación. A este respecto, se debe señalar que la docente de la asignatura ese curso manifestó su preferencia por no hacer cambios metodológicos profundos, por lo que tampoco se hizo a la persona responsable de la coordinación del plan docente una propuesta de modificación para implantar el mismo sistema seguido en las otras dos asignaturas.

Como ejemplos de adaptaciones se propusieron la introducción de actividades de investigación previas a la sesión en el aula, ajustes en el contenido de las presentaciones evaluables que ya pudieran estar previstas en el plan docente o posibles formulaciones de las pruebas de síntesis para que se alinearan mejor con el proyecto final que sustituye a la prueba de síntesis en las otras dos asignaturas. Asimismo, se dio acceso a la profesora de SSC al Campus Virtual de las otras dos asignaturas coordinadas para que pudiera conocer mejor el planteamiento seguido y el uso que en ellas se hace del campus, además de los materiales disponibles y los modelos de actividades evaluables (proyecto final y modelo de examen final) que se ponen a disposición del alumnado por esta vía.

Junto a la dificultad de adaptar del plan docente de SSC respetando sus previsiones, cabe señalar el reto que ha supuesto el progresivo incremento en los últimos cursos de personas matriculadas en la primera asignatura², lo cual ha requerido hacer ajustes sobrevenidos en la planificación y la metodología que fueran –una vez más– respetuosos con el plan docente. Ante este escenario, el contar con un equipo docente que ya lleva tiempo trabajando conjuntamente ha sido de particular relevancia para poder decidir las modificaciones metodológicas más adecuadas teniendo también en cuenta la incidencia que puedan tener en las asignaturas del segundo semestre.

¹ Por ejemplo, en el curso 22-23, la asignatura *JT* experimentó un incremento del 100% en el número de estudiantes matriculados (de 17 en septiembre a 34 en febrero). Según manifestó el alumnado, ello fue debido al interés que había suscitado la metodología seguida en la asignatura *RCI*, impartida en el primer cuatrimestre.

² En el curso 23-24 las personas matriculadas en *RCI* son 56, lo que significa que prácticamente todo el alumnado de 4º curso la está cursando.

Además de mantener una comunicación fluida en relación con el desarrollo del curso para poder tomar decisiones conjuntas siempre que sea necesario (por ejemplo, solicitudes de cambios en el caso de estudio durante la primera asignatura), también se hace un *seguimiento intersemestral*, consistente en un intercambio de información sobre los resultados y un nuevo cotejo de las listas de estudiantes por si se hubieran producido cambios durante el período de matrícula. Durante el segundo semestre, la coordinación se intensifica, dada la simultaneidad de dos asignaturas, impartidas el mismo día de manera consecutiva. La coincidencia horaria facilita mantener una comunicación constante entre el profesorado de ambas asignaturas, con una periodicidad prácticamente semanal, en relación con el desarrollo de las clases, la coordinación en las fechas en las que se llevan a cabo actividades evaluables, y un seguimiento de la evolución del alumnado y los problemas de aprendizaje que se puedan identificar.

4. Evaluación, resultados e interpretación

4.1. Evaluación

Para la evaluación, se eligieron diversos indicadores en relación con cada objetivo, sistematizados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Indicadores de evaluación correspondientes a cada objetivo

OBJETIVOS	INDICADORES
OG: Facilitar que el alumnado adquiera un conocimiento profundo de los contenidos de las asignaturas implicadas y, a la vez, una visión multidimensional de las particularidades de la seguridad internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra un conocimiento profundo del caso de estudio. - Hace interrelaciones entre los contenidos de las asignaturas implicadas.
O1: Responsabilizar al alumnado del propio proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza un trabajo de investigación sostenido a lo largo del curso. - Plantea preguntas fuera de las sesiones presenciales, vía foro del campus virtual.^a - Usa fuentes adicionales a las propuestas en clase.
O2: Mejorar la capacidad del alumnado de analizar, identificar problemas y tomar decisiones sobre las situaciones fácticas que se plantean en ámbitos que hasta el momento no han explorado desde el punto de vista teórico	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende los conceptos propios de las asignaturas. - Comprende los conceptos propios de las asignaturas implicadas. - Es capaz de calificar jurídicamente los hechos. - Identifica los principales problemas jurídicos que plantea el caso de estudio. - Identifica los principales problemas de seguridad interna e internacional que plantea el caso de estudio. - Hace propuestas de medidas a adoptar para mejorar la seguridad interna en el escenario propuesto. - Hace propuestas de medidas a adoptar para garantizar la seguridad internacional en el caso de estudio. - Discute las diversas calificaciones jurídicas posibles en las sesiones presenciales y en el foro del campus virtual. - Discute las diversas medidas que se pueden adoptar en las sesiones presenciales y en el foro del campus virtual.
O3: Mejorar la capacidad del alumnado de buscar información autónomamente	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentra la información y los datos que se piden. - Expone los resultados obtenidos con la propia investigación. - Usa fuentes adicionales a las propuestas en clase.

<p>O4: Mejorar la capacidad del alumnado de evaluar críticamente el trabajo propio y de corregir los resultados para mejorarlos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace modificaciones del contenido del proyecto a medida que aprende nuevos contenidos. - Identifica los errores y los aspectos problemáticos de los trabajos del resto de estudiantes y les ayuda a corregirlos. - Recibe positivamente las observaciones y críticas hechas por el profesorado y el resto de estudiantes sobre su trabajo.
<p>O5: Intensificar la dimensión práctica del aprendizaje dentro de la mención <i>Seguridad Internacional</i>, en la cual -por no existir instituciones de seguridad cerca- resulta muy complicado ofrecer plazas de prácticas para el alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es capaz de hacer presentaciones simulando encontrarse en un entorno profesional y adaptando el lenguaje y la actitud. - Es capaz de preparar documentos (incluidos los proyectos finales y/o los trabajos escritos) de carácter profesional. - Tiene en cuenta las diversas variables del caso que pueden condicionar su respuesta.

Nota:

a) Se ha ampliado para incluir también preguntas planteadas en el aula fuera de las sesiones presenciales y en tutorías.

Al diseñar el proyecto, los instrumentos de evaluación propuestos para la observación de los indicadores señalados fueron los siguientes:

- Presentaciones orales de resultados en el aula (individuales y en grupo) durante las sesiones presenciales.
- Uso del foro en el campus virtual.
- Preparación de las actividades en grupo en las wikis.
- Mejora progresiva en el cumplimiento de los criterios previstos en las rúbricas de evaluación.
- Calidad del contenido de los trabajos escritos/proyectos finales.

Sin embargo, se optó por renunciar a las wikis, puesto que se observó que el alumnado tendía a elaborar el proyecto final copiando y pegando la información que había ido acumulando en la herramienta sin prácticamente hacer cambios. Como el uso de wikis buscaba también identificar las tareas asumidas por cada estudiante dentro de las actividades en grupo, se sustituyó por la cumplimentación de una ficha de grupo en la que se debe consignar el tiempo dedicado a la actividad y las tareas realizadas por cada miembro, que, por otra parte, resulta más cómoda para compartir entre el profesorado del equipo. También se prescindió de las rúbricas, ya que se constató que la mayor parte del alumnado no las revisaba y tampoco permitían explicar adecuadamente aspectos teóricos complejos y sus matices al llevarlos a la práctica, y se optó por hacer indicaciones detalladas a cada grupo sobre cuestiones particulares del caso de estudio analizado y los aspectos a corregir o con margen de mejora.

Con carácter general, el procedimiento de recogida de datos ha sido el siguiente: durante la semana, está a disposición del alumnado un foro de dudas y preguntas en el campus virtual; en las sesiones presenciales, se pide al alumnado (individualmente o grupo, según las actividades programadas en cada sesión) que exponga los resultados de sus investigaciones, que se contrastan entre el resto de estudiantes y se corrigen y sistematizan por el profesorado; en las asignaturas *RCI* y *JT* se realiza a final de curso un test que pretende determinar el aprendizaje individual alcanzado, mientras que el plan docente en *SSC* prevé una prueba escrita parcial; por último, los trabajos escritos/proyectos/pruebas finales permiten valorar la consecución de un nivel adecuado de aprendizaje.

4.2. Resultados e interpretación

Los datos sobre el rendimiento académico evidencian buenos resultados, que se corresponden con los objetivos planteados. En el caso de *RCI* y *JT*, las tasas se han mantenido constantes a lo largo de los años, con un grado de satisfacción elevado tanto del alumnado como del profesorado en cuanto a la metodología utilizada y al proceso de aprendizaje, como se tuvo la oportunidad de comentar en trabajos previos (véase Alija Fernández, Fernández Pons y Bonet Pérez, 2023). A los efectos de este informe interesa más ver el impacto que la creación de un

equipo docente pueda haber tenido en la asignatura SSC, donde por lo pronto se observa una mejora de la tasa de rendimiento, comparada con el curso inmediatamente anterior a la implementación del proyecto (2019-2020).

Tabla 2. Rendimiento académico en RCI

Curso	Total	Convocatoria 1						Convocatoria 2						Tasas		
		Hon	Exc	Not	Apr	Sus	NP	Hon	Exc	Not	Apr	Sus	NP	Éxito	Rend	NP
19-20	23	1	7	8	5	1	1	0	0	0	0	0	0	95%	91%	4%
20-21	26	2	6	13	5	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	100%	0
21-22	22	0	3	15	2	1	1	0	0	0	0	0	0	95%	90%	4%
22-23	36	2	2	27	4	1	0	0	0	0	0	0	0	97%	97%	0%

Tabla 3. Rendimiento académico en JT

Curso	Total	Convocatoria 1						Convocatoria 2						Tasas		
		Hon	Exc	Not	Apr	Sus	NP	Hon	Exc	Not	Apr	Sus	NP	Éxito	Rend	NP
19-20	12	0	2	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	100%	0%
20-21	21	2	1	13	4	1	0	0	0	0	0	0	0	95%	95%	0%
21-22	17	1	3	10	2	0	1	0	0	0	0	0	0	100%	94%	5%
22-23	34	1	2	25	6	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	100%	0%

Tabla 4. Rendimiento académico en SSC

Curso	Total	Convocatoria 1						Convocatoria 2						Tasas		
		Hon	Exc	Not	Apr	Sus	NP	Hon	Exc	Not	Apr	Sus	NP	Éxito	Rend	NP
19-20	11	0	4	2	3	0	2	0	0	0	0	0	0	100%	81%	18%
20-21	22	0	1	19	1	0	1	0	0	0	0	0	0	100%	95%	4%
21-22	17	0	1	14	1	0	1	0	0	0	0	0	0	100%	94%	5%
22-23	17	1	2	10	3	1	0	0	0	0	0	0	0	94%	94%	0

Desde un punto de vista cualitativo, en el proceso de recogida de datos se ha podido constatar la consecución del objetivo general previsto, sobre todo en el segundo semestre, en el que ha quedado patente que el alumnado es capaz de trasladar contenidos de unas asignaturas a otras y aplicarlos adecuadamente para resolver problemas propios de materias distintas a aquellas en las que los han adquirido. Un ejemplo claro es la alusión, en la asignatura JT, a la participación en operaciones de mantenimiento de la paz (abordadas en la asignatura SSC) como una medida que puede ayudar a modernizar e incorporar valores democráticos en las fuerzas armadas de Estados que salen de contextos de dictadura o conflicto armado, una propuesta original y coherente que no está recogida en ninguno de los textos de referencia que se ponen a disposición del alumnado, y que los/as estudiantes son capaces de proponer a partir de una visión de conjunto de los casos de estudio trabajados.

5. Valoración de la experiencia

Las mejoras observadas en los resultados y en los aprendizajes contrastan sin embargo con la valoración del alumnado expresada en las encuestas. Mientras que las asignaturas RCI y JT reciben valoraciones muy positivas (véase Alija Fernández, Fernández Pons y Bonet Pérez, 2023), la asignatura de SSC no obtiene los mismos resultados. Si se atiende a los comentarios y se comparan las tres asignaturas, la explicación parece ser el haber mantenido un modelo híbrido entre la metodología seguida en las otras dos asignaturas y un planteamiento más tradicional de la docencia. Por ejemplo, en la encuesta del curso 2021-2022 relativa a la asignatura SSC, hay quien valora positivamente que el peso del examen en la calificación total sea bajo³, pero la puntuación media en el ítem relativo a la adecuación de las actividades formativas para adquirir el aprendizaje es de 4,80, frente a un 9,33 en RCI y un 10 en JT ese mismo curso.

³ "Me ha gustado que la evaluación sean trabajos y que el examen solo puntúe un 10%" (Encuesta SSC, curso 2021-2022).

Por otra parte, el funcionamiento del equipo docente parece no haber logrado evitar la duplicación de contenidos, puesto que hay varias opiniones críticas en ese sentido⁴, si bien los comentarios relativos a contenidos aparentemente ya abordados en las otras dos asignaturas son muy puntuales, por lo que la reiteración parece darse con otras asignaturas del plan de estudios. Ajustar adecuadamente los contenidos seguramente pasaría por ampliar el equipo docente para incorporar otras asignaturas de la especialidad, o bien por modificar el enfoque metodológico seguido para poder trabajar la materia a partir de los conocimientos adquiridos por el alumnado a lo largo del grado. Así las cosas, la opción más factible sería proponer una modificación profunda del plan docente de SSC a la persona responsable de su coordinación para alinear la metodología y la evaluación con el modelo seguido por las otras dos asignaturas, después de comprobar que un despliegue parcial del modelo no genera los mismos resultados positivos que se observan en las otras asignaturas.

En todo caso, la experiencia se valora positivamente, más allá de la necesidad de hacer los ajustes indicados para lograr mejoras del aprendizaje en todas las asignaturas implicadas. La percepción del profesorado, a partir de las evidencias disponibles, es que se logra que el alumnado alcance una mayor comprensión de los conceptos al abordarlos desde distintas ópticas. Por consiguiente, aunque no se ha previsto difundir los resultados del proyecto en formato de artículo o de presentación en congresos, se trasladará este informe al Grupo de Innovación Docente *Àrea de Dret Internacional Públic i Relacions Internacionals*, para hacer una valoración conjunta de la estrategia a seguir en adelante, con el fin de que el equipo docente pueda profundizar en sus objetivos y, eventualmente, ampliar su composición, de manera que se garantice su necesaria estabilidad (Gómez Serra, Escofet Roig y Freixa Niella, 2014), con independencia de que el profesorado participante sea o no permanente, puesto que de esa forma se posibilita un mejor acompañamiento del personal docente al que se asigne por primera vez la impartición de alguna de las asignaturas implicadas.

6. Referencias bibliográficas

ALIJA FERNÁNDEZ, R. A., FERNÁNDEZ PONS, X. y BONET PÉREZ, J. (2023). Docencia por proyectos en el Grado en Seguridad: una experiencia en dos asignaturas de la mención Seguridad Internacional. En: Max Turull Rubinat y Enriqueta Expósito Gómez (Eds.). *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona (3 de junio de 2022). Contribuciones*. Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona, pp. 17-23.

BACHARACH, N., WASHUT, T. y DAHLBERG, K. (2008). Co-teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5: 3, pp. 9-16.

DAVIS, J. R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching. New arrangements for learning*. American Council on Education & The Onyx Press.

GÓMEZ SERRA, M., ESCOFET ROIG, A. y FREIXA NIELLA, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior: ¿utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, 72: 259, pp. 509-523.

LESTER, J. N. y EVANS, K. R. (2009). Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20:3, pp. 373-382.

RECODER, M. J.; CID, P. y PERPINYÀ, R. (2008). Implicación, negociación y equilibrio: las bases del trabajo en equipo. En: *Actas del 5è Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. El canvi en la cultura docent universitària*. Universitat de Lleida.

⁴ “Creo que el enfoque de la asignatura es correcto, lo que falla es que algunos temas son repetitivos, OTAN, Interpol, ONU, criminalidad organizada, terrorismo...”; “Hay muchas materias que ya se han hecho en otras asignaturas y que no han sido un plus para nuestro aprendizaje” (Encuesta SSC, curso 2021-2022).