

# APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA ENTENDER EL IMPACTO POLÍTICO DE LA PANDEMIA

Luis BOUZA GARCÍA  
Moneyba GONZÁLEZ MEDINA

## Resumen

*Este artículo analiza cómo han percibido el impacto de la pandemia en las políticas públicas, en el Estado de bienestar y en las estrategias de los actores políticos los estudiantes del último curso de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, a través de dos proyectos de innovación docente desarrollados en paralelo (1). El objetivo de este análisis es doble: por una parte, contribuye a mejorar el desempeño como docentes al ejercitar un proceso de reflexión crítica sobre nuestra práctica profesional. Por otra parte, ayuda a ampliar nuestro conocimiento y comprensión de las percepciones de los fenómenos políticos –en este caso una crisis sanitaria totalmente imprevista y global– por parte de los jóvenes.*

## Palabras clave

*COVID-19, actores políticos, acción colectiva, políticas públicas, política comparada.*

## Abstract

*This article analyses how undergraduate students of the Faculty of Law at the Autonomous University of Madrid have perceived the impact of the pandemic on public policies, the Welfare State and the strategies of political actors, through two teaching innovation projects run in parallel. The objective of this analysis is twofold: on the one hand, it contributes to improve our teaching performance by exercising a process of critical reflection on our professional practice. On the other hand, it helps to broaden our knowledge and understanding of the perceptions of political phenomena –in this case a totally unforeseen and global health crisis– by young people.*

---

(1) Mediante un proyecto se trabajó el enfoque de los ODS y del Aprendizaje Basado en Proyectos, y mediante el otro se introdujo la herramienta de la infografía (Proyecto Visualízalo. D\_010.20\_INN) para ser aplicado en la difusión de los resultados. Este trabajo se centra en el primero de ellos.

## Keywords

*COVID-19, political actors, collective action, public policies, comparative politics.*

SUMARIO. I. Introducción. II. La integración del enfoque de los ODS a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. III. Innovación docente en un contexto de pandemia y de enseñanza híbrida. 1. Aplicación de la lógica del APB en el diseño del proyecto. 2. Analizar el impacto de la pandemia en clase: Riesgos y oportunidades. IV. Modelos explicativos del cambio en las políticas públicas: la pandemia como *focusing event*. V. Análisis de los trabajos de los estudiantes y su valoración del proyecto. 1. Temática y propuestas de los trabajos de los estudiantes. A. Política sanitaria. B. Recuperación y nuevos sectores de actividad. C. Impacto social. 2. Cuestiones relativas al comportamiento de los actores. 3. Valoración de los estudiantes del proyecto: ODS, innovación y comentarios generales. VI. Conclusiones. VII. Bibliografía.

## I. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha tenido una enorme repercusión en la enseñanza. No en vano, en España, fue este sector el primero en suspender sus actividades presenciales antes de que se decretase el confinamiento general de la población. Una vez quedó claro que dicho confinamiento no sería una interrupción breve del día a día de los ciudadanos, sino que iba a alterar las formas de trabajo, sociabilidad y comunicación durante meses, todos los niveles de educación tuvieron que adaptarse a nuevas formas de docencia. La migración hacia la enseñanza a distancia y *online* ha supuesto un verdadero test de estrés de las políticas y recursos educativos, revelando fracturas como la desigualdad territorial y social entre centros y desafíos tales como la necesidad de adoptar nuevas metodologías o la formación del profesorado. Sin embargo, existen pocos trabajos sobre las implicaciones de estos cambios en la enseñanza superior de la ciencia política. Más allá de la necesidad de hacer una rápida y a veces traumática transición hacia nuevas formas de docencia, la pandemia abre nuevas temáticas, nuevas formas de ejercer el poder y la contestación social que debemos incluir en nuestra actividad docente.

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de innovación docente compartido por tres asignaturas del último año del doble grado en Derecho y en Ciencia Política y Administración Pública y del grado en Ciencia política y Administración Pública de la Universidad Autónoma de Madrid, consistente en coordinar el desarrollo de competencias y una parte de los contenidos sobre actores políticos, comparación de políticas públicas y Estado de bienestar a través de un proyecto integrado para las tres asignaturas. Su objetivo es fomentar la capacidad de relacionar conceptos, su aplicación a problemas reales, la profesionalización y la reflexividad de los estudiantes sobre problemas colectivos actuales.

El proyecto se nutre del aprendizaje de los tres cursos anteriores que, siguiendo la misma lógica, incorporaron el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) tanto desde un punto de vista metodológico (aplicación de un enfoque de trabajo integrado) como de contenido, abordando problemas de diversa naturaleza que podían ser relacionados con uno o varios de los 17 ODS (peatonalizaciones de los centros de ciudades, aumento del alquiler, movilidad urbana y COVID-19/recuperación postpandemia).

Además, la iniciativa no solo afronta el reto de introducir el marco de los ODS en la universidad sino también de trabajar la lógica del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con estudiantes no acostumbrados a aplicar dinámicas de trabajo complejas y de carácter eminentemente práctico. En este sentido, a la ventaja de enfrentarse a tareas profesionales similares a las que tendrán que desarrollar en sus futuros empleos se contraponen la incertidumbre de tener que aprender nuevos métodos de trabajo en un su último año, en el que su prioridad es terminar el grado. A partir de esta experiencia, presentamos los principales resultados de los trabajos finales de los estudiantes y su valoración general del proyecto.

En la experiencia de este curso, se constata la capacidad de aplicar conceptos y desarrollar comparaciones, así como de llevar a cabo proyectos realistas de asesoramiento a actores políticos sobre oportunidades y riesgos relacionados con la crisis del COVID-19. Sin embargo, también resulta llamativa una cierta dificultad para analizar el entorno estratégico y traducir en hipótesis de trabajo aspectos relacionados con el efecto de las políticas públicas y su implantación en el medio plazo. En las conclusiones planteamos una serie de interrogantes sobre la validez de los resultados, la pertinencia del método y la didáctica del proyecto con el objetivo de generar una reflexión para la mejora de su implementación en el futuro.

El artículo se estructura en seis apartados. En primer lugar, se introduce el contexto en el que se enmarca el proyecto con referencia a la integración de los ODS en las universidades y la aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A continuación, se presenta el diseño del proyecto junto con una reflexión sobre la dificultad de trabajar en condiciones de incertidumbre en cuanto a la temática (respuestas ante el COVID-19) y de precariedad para la mayor parte de estudiantes. A continuación, se desarrollan los presupuestos teóricos en los que se insertaba el proyecto: la explicación del cambio en las políticas públicas desde la Teoría del Equilibrio Puntuado o el Incrementalismo. El siguiente apartado presenta los principales datos sobre la temática y las propuestas de los trabajos de los estudiantes, una síntesis de los actores movilizados, así como las valoraciones que hacen del conjunto del proyecto. Por último, en el apartado de conclusiones se describen los principales resultados desde el punto de vista del contenido de las asignaturas implicadas.

## **II. LA INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE DE LOS ODS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

La Agenda 2030, aprobada en 2015 por Naciones Unidas, busca conseguir un crecimiento económico respetuoso con el medio ambiente y el bienestar social en 17 áreas de política pública. Cada una de ellas constituye un objetivo de desarro-

llo sostenible (ODS). La naturaleza compleja de estos objetivos exige el compromiso de distintos actores y niveles de gobierno en su consecución (González Medina y Bouza García, 2019). Entre ellos, las universidades emergen como actores clave en la localización de los ODS y se espera que manifiesten un liderazgo claro en su implementación: «*la Agenda 2030 marca unos objetivos ambiciosos que deberían ser usados como referente en la política universitaria*» (Rodríguez Lozano, 2020).

Este liderazgo puede ejercerse a través de sus misiones principales: la formación y la investigación; pero también a través de la transferencia del conocimiento y la adaptación de su propia gobernanza interna a este nuevo marco (González Medina, 2020). En otras palabras, su impacto para el alcance de los 17 ODS resulta significativo desde cuatro ámbitos: la Investigación, la Educación, la Gestión y Gobernanza, y el Liderazgo Social (SDSN, 2017).

En apoyo del *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030* (Gobierno de España, 2018), las universidades españolas declararon su compromiso de promover los ODS en todos los ámbitos de la actividad universitaria, que quedó formalizado en un acuerdo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2018). Desde entonces, diversos documentos han servido para llevar este compromiso a la práctica, entre los que destacan una serie de guías e informes que, fundamentalmente, identifican buenas prácticas internacionales (SDSN, 2017; 2020) y nacionales (Miñano y García Haro, 2020), además de propuestas para llevar a cabo su medición y seguimiento en las universidades (Alba Hidalgo *et al.*, 2020; González Medina, 2020).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, la integración de los ODS en las universidades sigue siendo una decisión muy personal, en tanto que no se han definido directrices, metodologías y cuadros de indicadores de política universitaria que institucionalicen su aplicación de una forma generalizada. De hecho, en la investigación desarrollada por Albareda-Triana *et al.*, se afirma que tanto los contenidos curriculares vinculados a los ODS como las metodologías educativas para su implementación resultan deficientes (2018: 474). En este sentido, gran parte de los semilleros de propuestas en este ámbito provienen de iniciativas de innovación docente.

### III. INNOVACIÓN DOCENTE EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA Y DE ENSEÑANZA HÍBRIDA

#### 1. APLICACIÓN DE LA LÓGICA DEL APB EN EL DISEÑO DEL PROYECTO

El proyecto docente del que da cuenta este trabajo hace su propia interpretación de este proceso, distinguiendo entre una dimensión sustantiva y otra de proceso. En su dimensión sustantiva, tomamos como referencia el marco de los ODS, identificando problemas colectivos que puedan ser analizados por los estudiantes en una realidad territorial cercana, pero también comparable, y que puedan ser relacionados con uno o varios ODS. Por otro, en su dimensión de proceso, pensamos en un enfoque de trabajo integrado, relacional y orientado a la práctica. A tal fin, adoptamos la lógica del Aprendizaje Basado en Proyectos (APB), que incorpora todos estos elementos.

El APB, ha sido definido como una *«estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión). Una sociedad en continuo cambio requiere educar desde la incertidumbre a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos generados desde la interacción y fomentando la autonomía»* (Gobierno de Canarias). Teniendo en cuenta nuestros objetivos docentes, la lógica subyacente a esta metodología nos permitió poner en práctica, con un carácter experimental, lo que buscábamos, siendo lo suficientemente flexible para ir introduciendo mejoras cada año.

El proyecto consistió en la coordinación de una parte de los contenidos de las asignaturas último curso «Actores Políticos y Acción Colectiva», «Estado del Bienestar» y «Políticas Públicas Comparadas» en torno al análisis de los impactos políticos de la pandemia. Se trataba de una temática que, además, daba juego para establecer relaciones con varios ODS. No solo con el ODS 4 (Educación de calidad), sino también con otros como el ODS 3 (Salud y Bienestar), ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico), ODS 9 (Agua, industria, innovación e infraestructura), entre otros.

Ahora bien, es importante señalar que, al tratarse de asignaturas de último año, esta circunstancia supuso al mismo tiempo tanto un problema (de motivación) como una oportunidad (de estructura de conocimientos del alumnado). De una parte, los estudiantes de último curso han adquirido los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales del grado, por lo tanto, están en la situación ideal para enfrentarse a un proyecto práctico de carácter profesionalizante. Además, trabajando de forma integrada se evita el solapamiento de algunos contenidos de las tres asignaturas, puesto que la lógica del ABP es la de coordinar conocimientos interrelacionados.

Sin embargo, se observan una serie de problemas. Primero, los estudiantes están más acostumbrados a «consumir» contenidos que a adoptar un rol activo en la generación de los mismos. Segundo, hasta ese momento no se han enfrentado a un trabajo complejo de carácter eminentemente práctico, estando más habituados a tareas prácticas concretas aisladas en cada asignatura. En este sentido, tienen que aprender nuevos métodos de trabajo en un año final en el que su prioridad es terminar el grado. Por último, para el caso de los estudiantes del doble grado en Derecho y Ciencia Política, hay un mayor peso de la perspectiva profesional del Derecho. En este sentido, el diseño de un proyecto basado en la lógica del ABP puede contribuir a mejorar su motivación (por utilidad profesional, reforzando la lógica de la Ciencia política) a condición de que se explique que no es una tarea adicional, sino un ejercicio que crea economía de escala al presentar un único trabajo para las tres asignaturas.

A partir de estos presupuestos, los estudiantes tienen que realizar un trabajo en grupo (3-5 personas) que representa el estándar profesional. En este caso se trata de un informe como el que podría tener que elaborar un consultor político en el caso de que un cliente (empresa, partido político, ayuntamiento o asociación) le pidiese un análisis del impacto de un cambio en la política pública (real o simulado, exógeno o endógeno) en el equilibrio político y de políticas.

En dicho informe tienen que hacer uso de un conjunto de herramientas propias del análisis comparado de políticas públicas, realizar un mapeado de actores utilizando metodologías estándar (por ejemplo, matrices de actores utilizadas en el ámbito europeo –proyectos URBACT– o el análisis de redes sociales mediante *softwares* específicos, como VISONÉ) o realizar un análisis sobre la estrategia de acción colectiva más recomendable para su actor. Además, como se ha señalado, se entrega el mismo trabajo, que contiene partes comunes y específicas, para las tres asignaturas, ajustando los anteriores contenidos modularmente en función de en cuántas asignaturas estén matriculados los miembros del grupo de trabajo. Finalmente, este año se ha incluido mediante un proyecto de innovación docente una nueva herramienta para la difusión de resultados: la infografía.

Estos presupuestos nos permiten situar a los estudiantes en un contexto idóneo para el aprendizaje en una asignatura de último curso: un desafío actual, de gran relevancia profesional y que se concreta en un producto que obliga a visualizar las conexiones entre las tres asignaturas implicadas, más allá a poner en práctica el conjunto de destrezas y conocimientos adquiridos en el grado. Esta idea de situación de destrezas y conocimientos en un contexto práctico es especialmente importante para la adquisición efectiva de las herramientas específicas de las asignaturas como el uso de herramientas como el mapa de actores o las tablas de comparación de casos, que son relativamente difíciles de explicar mediante un texto o una clase al uso, pero cuya utilidad resulta muy evidente en un análisis aplicado, al mostrar su uso real en el día a día por los profesionales del sector.

En el caso de la temática del COVID-19 es probable que su amplitud haya condicionado la elección de problemas muy concretos por parte de los estudiantes, mientras que a una minoría les ha permitido tratar asuntos de su interés solo tangencialmente relacionados con la pandemia. Junto a ello, la temática del trabajo de los estudiantes está fuertemente condicionada por el actor político asignado como cliente a quien deben asesorar. En este sentido, se recomienda a los estudiantes que elijan un tema que sea susceptible de explicación mediante la comparación de casos (por ejemplo, ¿por qué determinados Estados optan por cierres más prolongados de la hostelería?) y que, a su vez, la hipótesis que se discuta en el trabajo sirva para elaborar el diagnóstico y reforzar las demandas del actor.

En cuanto al diseño metodológico del proyecto y la dinámica de trabajo de los grupos, fue compatible con la modalidad de enseñanza híbrida. Entre las ventajas de esta modalidad destacamos la creación de un entorno de trabajo (a través de *Microsoft Teams*) adecuado tanto para intercambiar contenidos y trabajar de forma colaborativa en el documento como para reunirse entre los miembros del grupo (2) y mantener tutorías con los docentes. Además, los estudiantes realizaron un «trabajo de campo digital», recurriendo a la administración de cuestionarios en línea (Google form, etc.) o a la realización de entrevistas a través de videoconferencia (Skype, Teams, Zoom, etcétera). Además, la celebración de la mesa redonda con invitados externos también se realizó de forma no presencial (a través de Zoom). Lo mismo ocurrió con el formato de las presentaciones y las simulaciones, para cuyo desarrollo emplearon recursos digitales como la realiza-

---

(2) Hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes del grupo están matriculados necesariamente de las mismas asignaturas, pudiendo cursar una, dos o las tres asignaturas involucradas en el proyecto.

ción de vídeos, aplicaciones móviles, etcétera. Sin embargo, entre los inconvenientes, la limitación del contacto presencial entre ellos, así como con los docentes y los invitados de la mesa redonda, restó «emoción» a las presentaciones en directo y al desarrollo de las negociaciones durante las simulaciones en comparación con años anteriores.

## 2. ANALIZAR EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN CLASE: RIESGOS Y OPORTUNIDADES

En la primavera de 2020, cuando se declara la pandemia y se inicia el confinamiento, el equipo docente se encontraba llevando a cabo la revisión anual del proyecto y en plena reflexión sobre la temática para el curso 2020-21. Entonces nos pareció evidente que era necesario abordar la situación de algún modo, ya fuese de manera genérica o en alguna de sus derivadas (políticas de salud, recuperación verde, etcétera.).

El impacto de la pandemia en las políticas públicas como tema para el curso 2020-21 entrañaba, sin embargo, una serie de riesgos derivados de la naturaleza única de dicho acontecimiento y de estar en curso durante el desarrollo del proyecto. Más allá de las dificultades generales relacionadas con la docencia *online* y de realizar trabajos prácticos e investigación con fuentes únicamente digitales, la preocupación por el impacto en el rendimiento de los problemas de salud física y mental de estudiantes y docentes, además de la dificultad de organizar las actividades prácticas asociadas con el proyecto (simulaciones, presentaciones y mesas redondas), convertían «la pandemia» en un problema difícil de abordar.

Además, por una parte, nos faltaba suficiente distancia con el acontecimiento, ya que aún no sabíamos qué efectos dejaría en las políticas de empleo, la atención primaria o las políticas educativas, lo que dificultaba la realización de los trabajos con una dimensión empírica. Por otra parte, la naturaleza global (tanto en el sentido internacional como temático) de la pandemia hacía difícil dar orientaciones temáticas que ayudasen a los estudiantes a delimitar los objetos de sus trabajos. A modo de ejemplo, el proyecto se inició en plena segunda ola, los trabajos se desarrollaron durante la desescalada de dicha ola, los exámenes se celebraron en el pico de la tercera ola y la convocatoria extraordinaria se ha desarrollado en plena campaña de vacunación. Esto implicó una fuerte incertidumbre sobre el recorrido, impacto y efecto de las medidas adoptadas a lo largo de la pandemia tales como las políticas de rastreo y testeo, aforos y horarios de apertura, etcétera.

A pesar de ello, optamos por elegir esta temática por dos motivos. En primer lugar, el impacto de la pandemia en nuestras políticas públicas y sistema político iba a condicionar el inicio de la carrera profesional de nuestros estudiantes y, por lo tanto, era fundamental darles un espacio para el análisis y la reflexión sobre la misma. La pandemia también representaba la mayor crisis sanitaria, económica, social y seguramente política que conocerá esta generación, por lo que resultaba impensable no abordarla directamente. Así, abordarla en el aula suponía darles una primera oportunidad de integrar la nueva realidad en su reflexión personal, en su formación académica y en su currículo profesional. En este sentido, la apuesta del equipo docente fue la de asumir la incertidumbre de la temática como una oportu-

nidad genuina de aprendizaje. De alguna manera la incertidumbre actuó casi como un experimento docente a la hora de confrontar a los estudiantes a los múltiples dilemas del proceso de decisión pública y a los vaivenes de las estrategias de los actores públicos y privados. En este sentido, se dio a los estudiantes libertad para elegir el tema de trabajo concreto, explicando ellos mismos su relación con la pandemia. Además, se les asignó un actor político (Partido Popular, Farmaindustria, Ministerio de Educación, etc.) para ayudarles a delimitar la temática.

El segundo motivo tiene que ver precisamente con el estímulo de la reflexión estratégica: la propia naturaleza extraordinaria de una pandemia se puede conceptualizar como un *focusing event* (DeLeo *et al.*, 2021) con el potencial de cambiar dramáticamente los equilibrios existentes en casi todas las políticas e introducir cambios importantes en las agendas políticas y de investigación. En unos pocos meses el debate público y político se ha centrado en políticas como el ingreso mínimo vital, los ERTE, la digitalización de la economía, la resiliencia y la capacidad de innovación, asuntos que anteriormente apenas formaban parte de seminarios especializados. En la agenda de investigación, el número de publicaciones y de proyectos que abordan este *issue* desde todos los ámbitos del conocimiento es abrumador.

Enfrentar a los estudiantes a estas innovaciones, cuya concreción es incierta, era, por tanto, una oportunidad para entender cuestiones teóricas complejas como el equilibrio entre agencia y estructura, en qué medida las decisiones del pasado condicionan la capacidad de respuesta a la pandemia (*path dependence*) o el propio desarrollo de la reflexión estratégica (imaginar escenarios, entender las inercias y el peso de las estructuras, anticipar el comportamiento de los actores, etcétera). Específicamente, en lo referente a la movilización de actores se produce una estructura de oportunidad excepcional con la planificación de las inversiones del programa *Next Generation* EU. Al tratarse de fondos excepcionales, a invertir en áreas de política pública novedosa y con unas reglas de gestión y rendición de cuentas que están motivando cambios a nivel doméstico (3), son un escenario ideal para la competición entre actores innovadores que intentarán que dichos fondos se dediquen a nuevos sectores mientras que los actores dominantes intentarán que dichas inversiones se concentren en renovar proyectos y sectores ya consolidados.

#### IV. MODELOS EXPLICATIVOS DEL CAMBIO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LA PANDEMIA COMO «FOCUSING EVENT»

Para introducir el impacto de la pandemia en las políticas y los actores en el contexto nos apoyaremos en las mismas corrientes teóricas empleadas en el proyecto docente sobre los procesos de cambio de las agendas: la *Teoría del Equili-*

---

(3) Ver, en este sentido, la noticia sobre el Anteproyecto de Ley de evaluación de las políticas públicas, impulsado por el Ministerio de Política Territorial y Función Pública, donde se establece que «El reto de afrontar con la máxima transparencia y eficacia el aprovechamiento de los recursos procedentes del Mecanismo Next Generation y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, exige el fortalecimiento, a todos los niveles, de las herramientas de impulso democrático como es la evaluación de políticas públicas».

Más información: <https://www.mptfp.gob.es/portal/prensa/actualidad/noticias/2021/05/20210518.html> (consulta: 1 de junio de 2021).



*brio puntuado* (PET) y el *Incrementalismo* (Baumgartner *et al.*, 2014). Las diferencias entre ambos modelos se encuentran en la frecuencia e intensidad del cambio en la agenda, así como en el tipo de cambio. En cuanto a la primera dimensión, el PET sostiene que debido a que la atención de los decisores es limitada, la estabilidad es la característica principal de las agendas puesto que los actores dirigen su atención a otros asuntos. En este sentido, lo que explica un cambio en la agenda son *shocks* inesperados, conocidos como *focusing events* (DeLeo *et al.*, 2021) en la literatura internacional, que provocan bruscos cambios de rumbo de la agenda política para responder a cambios sobrevenidos.

Estos acontecimientos son excepcionales, no sólo por su importancia sino por la dificultad de mediatizarlos para ejercer presión sobre las instituciones, de modo que modifiquen las políticas en vigor. Siguiendo la lógica de la economía de la atención, no basta con que un acontecimiento sea significativo y cuestione las preferencias establecidas, sino que, además, los actores del sistema político tienen que sentir que sus preferencias son cuestionadas por la opinión pública. Por esta razón, la mayor parte de agendas pueden explicarse mejor a través del *Incrementalismo* (Lindblom, 1959). Esta perspectiva asume que existe una pluralidad de actores implicados en los procesos de elaboración de políticas públicas y que la mayor parte de los *policy-makers* parten de las políticas pasadas. Por tanto, la forma habitual de cambio en la agenda no pasa por cambios bruscos debido a acontecimientos externos noticiosos sino más bien por la acumulación de pequeños cambios en el tiempo como respuestas contingentes a demandas separadas (4). Este enfoque, además, le da un mayor peso a la acción intencionada de actores interesados, emprendedores de causa (*policy entrepreneurs*) y redes de políticas públicas (*policy networks*) para situar asuntos en la agenda.

El énfasis en el papel de los actores también sirve para prestar atención a las resistencias a los cambios en la agenda por parte de aquellos que se benefician del *statu quo*. De esta manera, este enfoque sugiere que el margen para el cambio en cada oportunidad es menor. Esto tiene dos consecuencias importantes: por una parte, los cambios en la agenda no son tanto el resultado de oportunidades históricas (*critical junctures*) sino de la acumulación de cambios de menor alcance. En segundo lugar, resulta menos evidente localizar los cambios de la agenda en un único foro de elaboración de políticas públicas, puesto que pueden ser resultado de la acumulación de cambios relativamente menos importantes en varios campos que en principio parecerían desconectados, lo que Kingdon (2003) conceptualizó como la confluencia de varios flujos o corrientes (*policy streams*): la política, el problema y la solución.

En este sentido, es sencillo identificar la crisis sanitaria del COVID-19 como un acontecimiento externo que concita la atención de la opinión pública durante un largo periodo de tiempo y que tiene el potencial de plantear un amplio debate más allá del sistema sanitario sobre la resiliencia, la solidaridad o la jerarquía de valores como el derecho a la salud y la libertad. Además, la repercusión económica y social de la pandemia (y, sobre todo, de su gestión) tienen un efecto multipli-

---

(4) Para que el *Incrementalismo* funcione deben darse dos condiciones. Por una parte, que todos o la mayor parte de los intereses afectados estén representados en la política. Por otra, que no haya grandes desequilibrios de poder entre los actores, en cuyo caso se requiere el diseño de una estrategia decisional para reestablecer el equilibrio.

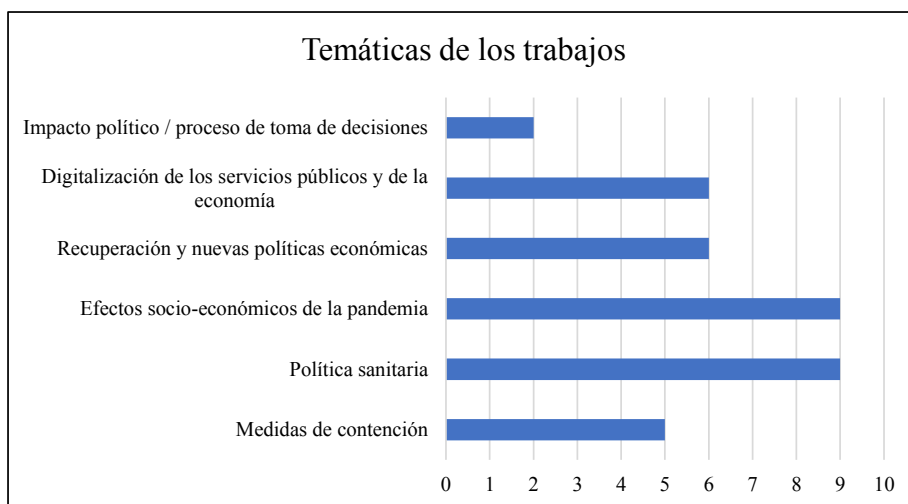
gador de dichos debates. Por último, constituye un acontecimiento de verdadero alcance global, lo que garantiza que las opiniones públicas se retroalimenten, comparen soluciones y respuestas y se entable una conversación más o menos global sobre el mundo de después. Sin embargo, la mera naturaleza externa e inesperada de la crisis no justifica su conceptualización como acontecimiento focalizador: es necesario estudiar su mediatización (es decir, el marco interpretativo del acontecimiento adoptado por los actores que intermedian entre opinión pública y políticas públicas) y, posteriormente, el efecto de la adopción del nuevo marco (posiblemente diferenciado entre diferentes subsistemas de política pública) en cada política.

## V. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES Y SU VALORACIÓN DEL PROYECTO

### 1. TEMÁTICA Y PROPUESTAS DE LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES

La orientación de nuestro proyecto hacia la participación de los actores en la elaboración de políticas públicas nos ha permitido capturar su impacto en un número relativamente amplio de políticas diferentes. A continuación, se presenta la **política o políticas públicas objeto de los trabajos**.

Figura 1. *Asuntos de política pública tratados en los trabajos de los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia

La amplitud de la categoría impacto socioeconómico requiere una especificación sobre los temas. Concretamente, 4 trabajos se centraron en la posible brecha digital de la educación a distancia, 2 sobre el impacto social (diversidad funcional y ERTE) y 3 sobre el impacto económico (específicamente en construcción y hostelería). De manera más específica uno de los trabajos sobre política sanitaria se centró en el impacto sanitario en las residencias de mayores. En cuanto a la digitalización de servicios públicos y economía, 4 trabajos abordaron diferentes servicios públicos y 2 el potencial del teletrabajo para la economía.

En una primera lectura de los datos sorprende la gran cantidad de trabajos sobre cuestiones relativamente inmediatas. La más evidente es la categoría de las medidas de contención de la pandemia (uso de mascarilla, aforos o restricciones de viaje). También entran en esta categoría los trabajos sobre el impacto del teletrabajo o los que tienen que ver con la adaptación de la educación. Sorprende porque, en principio, lo esperable es que estas medidas desaparezcan con la mejora de los indicadores sanitarios o el final del estado de alarma, ya sea con el final de las medidas de contención o el retorno a la presencialidad en el trabajo y las aulas. Por oposición, a pesar de su carácter estratégico de cara al medio-largo plazo, no hay ningún trabajo específico sobre los fondos europeos o sobre la preparación del Plan de Recuperación, Transformación(5) y Resiliencia (aunque sí sobre el futuro de servicios como la educación y la sanidad o de políticas de sostenibilidad). Tampoco sobre el proceso de vacunación. En cuanto a las políticas de futuro introducidas en reacción a la pandemia, igualmente sorprende la ausencia de trabajos sobre el nuevo ingreso mínimo vital a pesar de la idoneidad de esta temática para la identidad de algunos de los actores asignados a los grupos de trabajo (por ejemplo, la sección española de la Red europea de lucha contra la pobreza).

La preferencia de los estudiantes por temas de investigación más fáciles de delimitar temporalmente en el corto plazo puede ser reflejo de su dificultad de reflexión estratégica. En un modelo de aprendizaje generalmente más orientado a la producción y demostración de conocimientos, el ejercicio de trabajo con tendencias y escenarios puede resultarles especulativo a numerosos estudiantes. Sin embargo, la lectura de los trabajos un semestre después de su entrega revela que muchos de estos trabajos anticiparon correctamente el potencial de politización (evidenciado por la campaña electoral de abril – mayo 2021 en la Comunidad de Madrid) de medidas en principio relativamente técnicas y adoptadas por gobiernos de signo diferente como la limitación de aforos o el horario de cierre de la hostelería y el comercio. En este sentido, aunque el escaso número de trabajos centrado en temas procedimentales o institucionales no es sorprendente, sí que llama la atención, a la vista de la actual centralidad de órganos como el Consejo Interterritorial del Servicio Nacional de Salud, la falta de atención a las cuestiones relativas a la coordinación multinivel en política sanitaria o educativa.

Por otra parte, el estudio del impacto de medidas destinadas a responder a la urgencia de la pandemia (docencia híbrida o reducción de ratios en las aulas), aun-

---

(5) Este plan fue presentado el 30 de abril de 2021 y está disponible en el siguiente enlace: [https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/30042021-Plan\\_Recuperacion\\_%20Transformacion\\_%20Resiliencia.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/30042021-Plan_Recuperacion_%20Transformacion_%20Resiliencia.pdf) (consulta: 1 de junio de 2021).

que no tengan vocación de duración en el tiempo, no dejan de ser experimentos que anticipan posibles tendencias de cambio en la digitalización de la educación. En este sentido, los estudios sobre la brecha educativa en la educación o sobre las limitaciones de las universidades en cuanto a la docencia híbrida tienen un fuerte potencial para entender tanto futuras trayectorias como para anticipar los problemas y límites a dichas evoluciones.

Merece la pena mencionar otras dos potenciales críticas a los trabajos. La primera es que quizá algunos trabajos han analizado medidas, decisiones y políticas demasiado específicas para poder realizar eficazmente el proceso de generalización sugerido en el párrafo anterior. Esta es, seguramente, una de las dificultades del APB: los estudiantes intentan demostrar la viabilidad de un proyecto concreto y no siempre hay ocasión de recordar el contexto general de dichas medidas. En segundo lugar, y esta es una crítica relacionada con la anterior (pero limitada a unos pocos trabajos), algunos grupos han omitido casi por completo la reflexión sobre el efecto de la pandemia para centrarse en el estado de la cuestión o una propuesta de reforma de una política sin tener en cuenta los cambios relacionados con la pandemia.

Dicho esto, los trabajos contienen una serie de **diagnósticos y recomendaciones** que se ajustan plenamente a los requisitos del APB y numerosos de ellos se podrían trasladar a la realidad. Resulta complejo, sin embargo, presentar de manera estructurada las recomendaciones debido a su diversidad, por lo que nos limitaremos a resumir por grupos temáticos las más comunes y las más originales.

#### A. **Política sanitaria**

En primer lugar, varios de los trabajos muestran que el sistema sanitario español se encontraba peor preparado en términos comparados para hacer frente a la pandemia debido a la falta de recursos y, en especial, a la falta de inversión en recursos humanos. Sin embargo, los diagnósticos y propuestas muestran una mayor diversidad. En este sentido, algunos trabajos apuestan por una mayor inversión en general, mientras que otros se centran específicamente en la capacitación de los recursos humanos. Además, varios de los trabajos centran su diagnóstico en la gestión de la sanidad como un factor que dificulta su capacidad de adaptación y respuesta. Así, se realizan propuestas que van desde extender el modelo de gestión privada (Alzira o Valdemoro) a la atención primaria, hasta desarrollar la cooperación público-privada en todos los procesos que no tengan que ver con la aplicación de tratamientos (realización de tests, seguimiento de cuarentenas, rastreo de casos). No obstante, también hay trabajos que dudan del efecto positivo de dichos procesos de externalización o colaboración con el sector privado.

#### B. **Recuperación y nuevos sectores de actividad**

En lo relativo a la *recuperación y los nuevos sectores de actividad*, todos los trabajos en esta temática coinciden en que la pandemia es una estructura de oportunidad para la transformación de la economía y, casi todos, en que sin la implicación del sector público (mediante apoyo presupuestario, pero también con refor-

mas regulatorias) su impulso sería difícil. Sin embargo, no hay un único diagnóstico sobre si las inversiones públicas para la recuperación deben centrarse en los sectores tradicionales (por ejemplo, con trabajos que apuestan por la recualificación y la innovación en la hostelería y la construcción) o destinarse a sectores emergentes y/o de alto valor añadido (como la biotecnología o la industria farmacéutica, sectores ambos que han reforzado su capacidad de inversión durante la pandemia).

### C. Impacto social

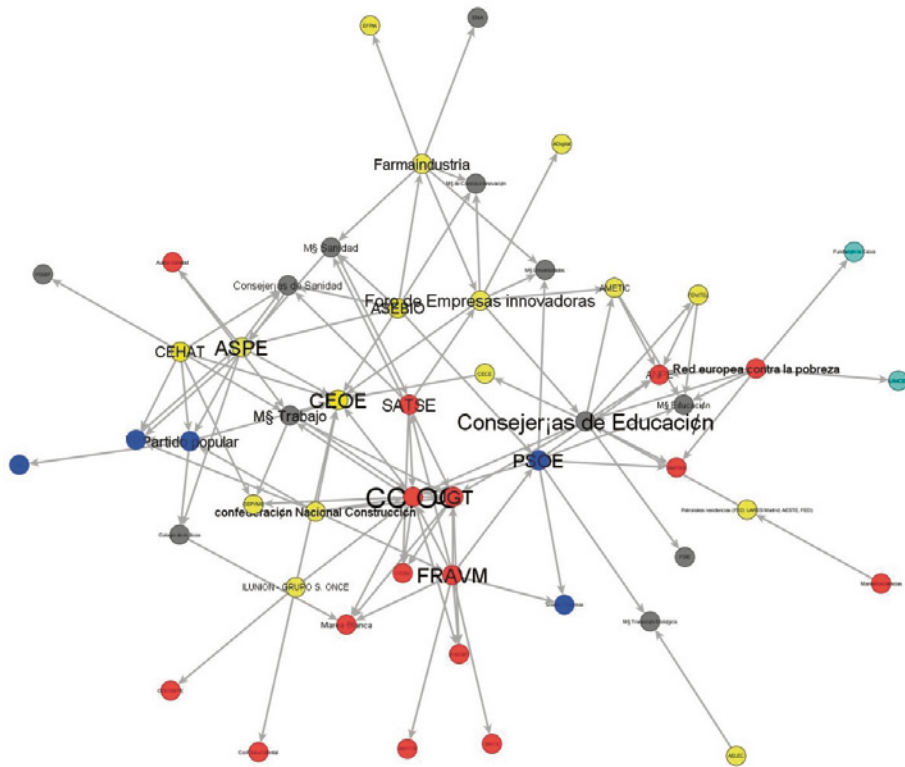
En lo relativo al *impacto social* de la pandemia los trabajos sugieren que los efectos más importantes pueden provenir de la precarización de servicios públicos como la educación (fruto fundamentalmente del desigual acceso al aprendizaje a distancia), la sanidad y la atención a la dependencia y a los mayores, más que del impacto económico, en la medida en que los trabajos dedicados al análisis de los ERTE son optimistas sobre su capacidad de respuesta.

En términos generales, los trabajos asumen que la pandemia no ha cambiado dramáticamente la posición y capacidad de agencia de los actores del sistema político y que el posible cambio en la influencia de algunos de ellos (sindicatos de sanitarios, *lobbies* de la innovación sanitaria y farmacéutica o la patronal de la hostelería) depende de su capacidad de agencia en el medio plazo para aprovechar las ventanas de oportunidad que se abren en las diferentes políticas.

## 2. CUESTIONES RELATIVAS AL COMPORTAMIENTO DE LOS ACTORES

El segundo elemento que nos permite entender el análisis de los estudiantes sobre la pandemia tiene que ver con las coaliciones de actores que se han movilizadido en torno a las políticas anteriormente analizadas. Esto no constituye un análisis neutro de la realidad sino un reflejo del trabajo de los estudiantes sobre dicha realidad. El contraste de dicha visión con la de los autores y los lectores es una forma más de entender los efectos del diseño docente y de las propias condiciones de trabajo en pandemia sobre la visión de los estudiantes.

Figura 2. Sociograma resumen de las relaciones identificadas por los mapas de actores



Fuente: Elaboración propia, a partir de la información de los trabajos

El grafo resume el conjunto de mapas de actores elaborados por los estudiantes, con el objetivo de dar una visión de conjunto de las relaciones entre actores captadas en los trabajos de los estudiantes y, por extensión, de aquellas que no se visualizan tan bien. Cada punto (nodo) representa un actor político tenido en cuenta en los trabajos, cada color se usa para identificar diferentes tipos de actores (los azules son partidos políticos; los grises actores burocráticos; los rojos sindicatos, ONG y movimientos sociales; los amarillos actores de interés económico; y los turquesas, fundaciones) y el tamaño del nombre del actor representa su número de contactos. Los actores se agrupan en regiones similares del mapa en función del número relaciones compartidas entre dichos actores, lo cual contribuye a visualizar las coaliciones de actores.

El grafo está condicionado por la calidad y las temáticas del trabajo de los estudiantes como principal fuente de datos. Esto explica seguramente la poca visibilidad de actores burocráticos clave como las Consejerías y el Ministerio de Sanidad y el peso de actores como las consejerías de Educación (como dijimos más arriba, los problemas de la brecha digital son una de las temáticas de numerosos trabajos).

Pero también está condicionado por el modelo del Aprendizaje Basado en Proyectos: al tener que circunscribirse a un proyecto viable en un trabajo corto, la mayor parte de mapas de actores están limitados en el número de actores, en el marco geográfico de los mismos (muchos trabajos optan por la dimensión local o autonómica) y por la posición de los actores en la materia. En este sentido, por ejemplo, el trabajo de los estudiantes a quienes se les asignó el PSOE se centraba fundamentalmente en la posición de dicho partido sobre la vuelta a las aulas.

La naturaleza de los trabajos también condiciona el tipo de estructura del gráfico, en la que se visualizan numerosos grupos de actores fuertemente relacionados entre sí y con débil conexión con el conjunto, sin que resulte evidente una jerarquía. Sin embargo, merece la pena prestar atención a dichas coaliciones pues detrás de la mayor parte de ellas subyace la visión de la acción colectiva de los estudiantes. En primer lugar, la mayor parte de coaliciones están más guiadas por la ideología que por el interés. En este sentido, los estudiantes tienden a agrupar a actores económicos con los partidos de liberales y conservadores y a los actores sociales entre sí y con los partidos de izquierda. Esto les impide entender que los actores colectivos tienen que mantener relaciones de trabajo estructuradas con el conjunto del arco político y formular sus demandas de manera sectorial para cada ideología.

En segundo lugar, el mapa refleja bien que los estudiantes tienden a concebir a los partidos como maquinarias fundamentalmente electorales, puesto que los actores sociales y económicos se relacionan mucho más con los actores ejecutivos y burocráticos (ministerios) que con dichos partidos. Esto tiende a ignorar el creciente peso de los partidos parlamentarios en la elaboración de políticas públicas ante la fragmentación del escenario político. Por último, esto refleja un escenario de polarización política que se acerca a la realidad, pero al que no es convincente que se sumen actores de la sociedad civil. En este sentido, se echa especialmente en falta la articulación de coaliciones transversales y duraderas que suelen ser necesarias para la incorporación de políticas públicas innovadoras. Por último, el grafo refleja bien la nueva centralidad de los actores del diálogo civil tradicional (CEOE, CEPYME, CCOO y UGT) frente al posible potencial de nuevas coaliciones en los sectores clave para la recuperación, como se observa en el escaso peso del Foro de Empresas Innovadoras, ASEBIO o Farmaindustria.

### 3. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PROYECTO: ODS, INNOVACIÓN Y COMENTARIOS GENERALES

Volviendo a la lógica del proyecto de innovación docente y del Aprendizaje Basado en Proyectos, sintetizamos a continuación la valoración que han realizado los estudiantes de la iniciativa. Para ello, nos basaremos en los resultados obtenidos de un cuestionario administrado a través de Moodle al conjunto de estudiantes matriculados en las tres asignaturas. El cuestionario estaba compuesto por diez preguntas, a las que se respondía de forma anónima, y que fue administrado entre el 21 de mayo y 1 de junio. A pesar de los esfuerzos para animar a la participación, la tasa de respuesta fue muy baja ( $n=37$ ) (es importante señalar que los estudiantes se encontraban en pleno periodo de exámenes). Por otro lado, observamos que el cuestionario capturó la opinión de los estudiantes extremos, que o bien estaban

muy contentos o no lo estaban en absoluto (las valoraciones presentan una desviación estándar que se sitúa en torno al 1).

A pesar de lo anterior, se recabó información de interés, sobre todo en términos cualitativos. En primer lugar, presentamos una tabla descriptiva de los resultados generales en términos cuantitativos:

Tabla 1. *Valoración de los impactos del proyecto integrado por parte de los estudiantes*

Impactos esperados del proyecto	Muy poco — Poco	Suficiente	Bastante — Mucho
Incremento de interés en las asignaturas . . . . .	30%	24%	<b>46 %</b>
Puesta en práctica de conocimientos . . . . .	27%	16%	<b>57 %</b>
Mejora de la complementariedad y sinergia entre contenidos. . . . .	35%	16%	<b>49 %</b>
Desarrollo del espíritu crítico sobre la dimensión política del COVID-19. . . . .	35%	11%	<b>54 %</b>
<b>Satisfacción general con el proyecto. . . . .</b>	25%	16%	<b>59 %</b>

Fuente: Elaboración propia, a partir del cuestionario de evaluación del proyecto

Por lo que se refiere a en qué medida el proyecto les ha ayudado a desarrollar **competencias necesarias para su futuro profesional**, el 35% afirmó que no, el 49% que sí y el 16% no sabía qué contestar. Este resultado nos hizo pensar que los estudiantes quizás no tenían clara la diferencia entre aprendizaje de contenidos y de competencias. De hecho, comentamos este extremo en la reunión de seguimiento con los delegados de curso, tanto del grado como del doble grado, celebrada en el 3 de junio, con quienes compartimos los resultados de la encuesta, quienes nos confirmaron que, efectivamente, no entendían bien el significado del término «competencias».

Respecto a en qué medida incorporaron la **perspectiva de los ODS** en el desarrollo del trabajo (enfoque, ODS específicos, metodologías de trabajo, etc.), solo obtuvimos 12 respuestas. La mayoría confirmaron que no lo hicieron. En este sentido, se observa la tendencia de los estudiantes a trabajar de forma estructurada y muy compartimentada. Al no estar incorporado el tema de los ODS en un apartado explícito de la plantilla, el marco dominante pasó a ser la pandemia COVID-19:

*«La perspectiva ODS ha estado en mente a lo largo de la realización del proyecto, pero en realidad no ha sido central a la hora de realizarlo en concreto».*

*«Ciertamente no hicimos mención a los ods al ser un trabajo relativo al COVID».*

En términos cualitativos, las valoraciones revisten gran interés. Por lo que se refiere al **carácter innovador** de la experiencia, aquellas personas que consideraron que lo era reconocen su valor en una serie de aspectos relacionados, principal-



mente, con la posibilidad de poner en práctica conocimientos, especialmente de investigación:

«Son **herramientas novedosas** que permiten conocer cómo se elaboran este tipo de informes, las estrategias políticas, el juego de los actores, cómo elaborar un mapa de actores o como comparar datos, elaborar indicadores, establecer hipótesis, etc. En este sentido el trabajo está muy bien»

«En comparación con otras asignaturas y otros profesores, la aplicación de los conocimientos a través de esta herramienta permitía y **obligaba a pensar** y desarrollar con más cuidado las partes del mismo trabajo. Ya sea a través de actividades como **videos, entrevistas, encuestas**, etc.».

«Innovador en la medida en que ha permitido que pongamos en práctica lo aprendido en magistrales, permitido la **redacción de un proyecto** con una metodología específica».

«Que es muy práctico y actual y ya no es un simple estudio de práctica para unas asignaturas, sino que **permite al estudiante la posibilidad de generar un impacto real en la política**, motivándole a crear un proyecto con posibilidades actuales. No solo es una práctica de la universidad por la que obtener una nota».

También, la aplicación de una lógica de trabajo sistémica e integrada:

«No es común realizar trabajos integrados, aplicando los conocimientos de 2 o 3 asignaturas a la vez. Y creo que es buena idea para que nos demos cuenta de la **complementariedad de las asignaturas**, y realizar trabajos más complejos (y de hecho más formadores quizás)».

«Te obliga a **pensar fuera de la caja**. Esa libertad de configurar el trabajo como quieras es innovadora, da algo de miedo al principio y provoca quebraderos de cabeza, pero es una experiencia de la que se aprende. El **enfoque multidisciplinar** es lo innovador. En la carrera no hemos hecho nada así nunca. Me parece bien que exista el trabajo integrado».

«Permite **llevar a la práctica de manera transversal los conocimientos** adquiridos en **una o varias asignaturas** lo que no suele pasar».

«En el sentido de que, durante el transcurso de la carrera, nunca nos hemos visto en la tesitura de tener que **complementar dos asignaturas diferentes** en un mismo trabajo, y eso ayuda a entender mejor los conceptos y a desarrollar competencias de futuro, donde los tendremos que ver en la situación de **complementar todos los conocimientos adquiridos en 5 años y no solo en una asignatura**».

Desde el lado de las críticas, se centraron en que se trata de un trabajo que exige mucha coordinación interna de los grupos y organización, y ésta no es siempre buena en el caso de los alumnos:

«Combinar varios trabajos y varias asignaturas puede ser bueno y malo, malo en el sentido de que a veces la **organización de los alumnos entre sí es mala**, aunque los profesores hagan su mejor esfuerzo, pero buena en relación a la eficiencia y al realismo de la forma de trabajar ya que obliga a combinar los diferentes conocimientos».

Igualmente, sale a relucir la problemática de la falta de tiempo de los estudiantes de último curso:

*«Creo que este proyecto estaría bien en 1-2 de carrera no en 5, quitándonos tiempo primordial de otras asignaturas y sobre todo de los tfgs, al final acaba siendo como otro TFG ente 4-5 personas».*

## VI. CONCLUSIONES

A pesar de los aspectos críticos, en términos generales consideramos que el proyecto ha sido un éxito. Desde el punto de vista sustantivo, que los estudiantes hayan podido encontrar el tiempo y los métodos (en plena segunda ola y en docencia híbrida) para abordar una reflexión justificada empíricamente sobre una realidad cambiante como es el impacto del COVID-19 en las políticas públicas es un ejemplo de resiliencia y flexibilidad.

Los resultados son, además, al mismo tiempo, útiles y esclarecedores. Por una parte, en lo relativo a las conclusiones para la práctica docente, se identifica claramente una dificultad para la reflexión estratégica y el trabajo con escenarios y una preferencia por análisis centrados en fenómenos medibles y cercanos. Esto se puede achacar a las inercias sobre las formas de estudio predominantes como al formato de proyecto sobre un asunto concreto del trabajo. Sin embargo, como se ha señalado, ello no carece de utilidad en la medida que la temática de los trabajos se centra en transformaciones en curso, por lo que los resultados siempre podrán interpretarse como estudios piloto o escenarios de respuesta ante nuevas evoluciones. En este sentido, el reto para el equipo docente de cara a futuras ediciones sin duda pasa por la necesidad de articular claramente la relación entre un proyecto circunscrito y realista que no olvide, sin embargo, el contexto político más amplio en el que sus resultados se puedan generalizar.

Por otra parte, en lo relativo a la percepción del mundo postpandemia por parte de nuestros estudiantes, cabe señalar que a pesar de reconocer la dureza del impacto de la crisis y, en especial, sus efectos negativos en la igualdad de oportunidad de acceso a la educación y la sanidad también tienden a ver una oportunidad para la innovación en las políticas públicas. En este sentido, se apuntan novedades en lo relativo a la gestión de la política sanitaria, en la digitalización de los servicios públicos y de la economía y en un giro hacia la sostenibilidad en los nuevos sectores de actividad económica. En todos ellos parece claro que el efecto de la pandemia todavía no está definido y, por lo tanto, la orientación de las políticas en un sentido o en otro dependerá fundamentalmente de las configuraciones de actores.

Finalmente, desde el punto de vista del enfoque de los ODS y la lógica del ABP, es importante señalar que si bien en el presente curso no hemos logrado potenciar la asociación entre el proyecto y los ODS (nuestra hipótesis es que ha pesado más la pandemia como marco interpretativo dominante, a diferencia de lo ocurrido otros años), sí hemos logrado que los estudiantes reconozcan el carácter práctico y profesionalizante del proyecto, su poder para introducir una lógica de trabajo integrada y relacional; y, que para bien o para mal coincidan en que nunca habían hecho un trabajo igual.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBA HIDALGO, D.; BENAYAS DEL ÁLAMO, J. y BLANCO PORTELA, N., *Cómo evaluar los ODS en las universidades*, Red Española de Desarrollo Sostenible, Madrid, 2020.
- ALBAREDA-TIANA, S., VIDAL-RAMÉNTOL, S. y FERNÁNDEZ-MORILLA, M., «Implementing the sustainable development goals at University level», *International Journal of Sustainability in Higher Education*, núm. 19(3), 2018, pp. 473-497.
- BAUMGARTNER, F. R.; JONES, B. D.; y MORTENSEN, P. B., «Punctuated equilibrium theory: Explaining stability and change in public policymaking», en Sabatier P. A. y C. Weible (eds.), *Theories of the policy process*, 3.ª edición, Routledge, Nueva York, 2014, pp. 59-62.
- CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2018): «El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030», comunicado, disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/CRUE%20Universidades%20Espa%C3%B1olas.%20Posicionamiento%20Agenda%202030.pdf> (Consulta: 1 junio 2021)
- DELEO, R. A; TAYLOR, K.; CROW, D. A. y BIRKLAND, T., «During Disaster: Refining the Concept of Focusing Events to Better Explain Long-Duration Crises», *International Review of Public Policy*, núm. 3(1), 2021, <https://doi.org/10.4000/irpp.1868>
- Gobierno de Canarias (sin fecha): *Aprendizaje basado en proyectos, Recursos TIC para la Evaluación on line*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, disponible: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/> (Consulta: 1 junio 2021)
- Gobierno de España (2018): *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030*. Disponible en: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119Spain\\_Annex\\_1\\_\\_PLAN\\_DE\\_ACCION\\_AGENDA\\_2030\\_002.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20119Spain_Annex_1__PLAN_DE_ACCION_AGENDA_2030_002.pdf) (Consulta: 1 junio 2021)
- GONZÁLEZ MEDINA, M. y BOUZA GARCÍA, L. (2019, 10 marzo): «La Agenda 2030 y la política multinivel que viene». Entrada para el Blog Agenda Pública-El País, <https://agendapublica.es/la-agenda-2030-ejemplo-de-la-complejidad-de-la-politica-multinivel-que-viene/> (Consulta: 1 junio 2021)
- GONZÁLEZ MEDINA, M., «La evaluación de los ODS en las universidades: Herramienta de seguimiento para grupos de investigación», en Gázquez Linares, J. J.; Molero Jurado, M. M.; Martos Martínez, A.; BarragánMartín, A. B.; Simón Márquez, M. M.; Sisto, M.; Del Pino Salvador, R. M.; Tortosa Martínez, B. M. (comp.): *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Editorial Dykinson, Madrid, 2020, pp. 1019-1032.
- KINGDON, J. W., *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, 2.ª edición, Longman, Nueva York, 2003, pp. 86-89
- LINDBLOM, C. E., «The Science of «Muddling Through»», *Public Administration Review*, núm. 19(2), 1959, pp. 79-88.
- MIÑANO, R. y GARCÍA HARO, M. (eds.), *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores* Casos inspiradores de educación para los ODS en las universidades españolas, Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), Madrid, 2020.
- RODRÍGUEZ LOZANO, P. (2020, 23 junio). «Las universidades como líderes en la implementación de los ODS». Entrada para el Blog El blog de Studia XXI Universidad, <https://www.universidadsi.es/las-universidades-como-lideres-en-la-implementacion-de-los-ods/> (Consulta: 1 junio 2021)

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA ENTENDER...

SDSN, Sustainable Development Solutions Network, Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector, SDSN Edition, Melbourne: Australia, New Zealand, and Pacific, 2017.

SDSN, Sustainable Development Solutions Network, Accelerating Education for the SDGs in universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions, SDSN Edition, Melbourne: Australia, New Zealand, and Pacific, 2020.