

ANÁLISIS DEL IMPACTO DIFERENCIAL DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD⁷²

DRA. GLORIA MARTÍNEZ-COUSINOU
Universidad Loyola Andalucía, España

DRA. ESTELA CAMUS-GARCÍA
Universidad Loyola Andalucía, España

DR. ALBERTO ÁLVAREZ-SOTOMAYOR
Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

Es de esperar que los estudiantes universitarios de Ciencia Política o de Relaciones Internacionales tengan cierto interés por la política antes de decidir cursar tales grados. Pero, ¿qué ocurre en el caso de los universitarios que estudian otras disciplinas? ¿Es posible que una asignatura de Ciencia Política impacte de forma diferencial en términos de conocimiento e interés por la política, dependiendo del nivel de desafección previo del alumnado? Este capítulo explora los resultados de la segunda edición de un proyecto de innovación docente enfocado a crear espacios de socialización política para estudiantes del grado de Comunicación, en el que Ciencia Política se incluye como asignatura obligatoria. El impacto del proyecto en términos de conocimiento e interés por la política fue medido a través de una metodología mixta: por un lado, se administraron cuestionarios antes y después del curso; por otro, se realizaron cuatro *focus groups* una vez terminada la asignatura. Para el análisis de la información se distinguieron dos grupos de estudiantes: el de aquellos interesados a priori por la política y por la asignatura, y el de aquellos no interesados. Los resultados muestran que, en un contexto de baja socialización política en la educación secundaria, la Universidad puede actuar como agente de socialización política, teniendo mayor impacto en términos de conocimiento e interés en el alumnado no interesado a priori por la materia.

⁷² Este estudio surge del proyecto de innovación docente “Acercando la política a las aulas” financiado por la Unidad de Formación e Innovación de la Universidad Loyola durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020. Parte de este análisis fue presentado como ponencia en el panel “Active Learning in Comparative Perspectives” del ECPR General Conference celebrado en 2019.

PALABRAS CLAVES

Socialización política; aprendizaje colaborativo; interés por la política; Ciencia Política; Universidad.

INTRODUCCIÓN

La socialización política es el proceso a través del cual los individuos cristalizan su identidad, sus valores y su comportamiento político, los cuales permanecen relativamente estables a lo largo de sus vidas (Neundorf y Smets, 2017). Entre los agentes socializadores más significativos a la hora de transmitir actitudes políticas se encuentran la familia, la escuela y el grupo de pares (Dostie-Goulet, 2009; Koskimaa y Rapeli, 2015; Shani, 2009).

En concreto, las investigaciones empíricas demuestran que la escuela resulta un agente de socialización clave a la hora de promover tanto el interés por la política entre los jóvenes (Verba et al., 1995), como la participación política de estos; especialmente, cuando no han adquirido dicho interés en el hogar (García-Albacete, 2013:93; Jennings et al., 2009; Neundorf et al., 2013). De hecho, la literatura sobre socialización política apunta a la adolescencia media y tardía como etapas clave para el desarrollo del interés por la política (Shani, 2009; Koskimaa y Rapeli, 2015) y del compromiso político (Hoskins et al., 2017).

Si a esto se le añade que la considerada entrada oficial de los adolescentes en el sistema democrático se inicia en torno a los 18 años a través del ejercicio del voto, es de esperar que la socialización política a partir de esa edad siga siendo clave en el desarrollo del compromiso político de los jóvenes (Ohme et al., 2019). Por tanto, no solo la escuela, sino también la educación universitaria puede desempeñar un papel esencial en la promoción de la participación política de la juventud.

Numerosos estudios confirman que la discusión política en el aula tiene un efecto positivo sobre el interés y sobre el conocimiento de los asuntos públicos (Feldman et al. 2007; Levy et al., 2016; Ohme et al., 2019; Stadelmann-Steffen y Sulzer, 2018). Otros trabajos concluyen que, mientras que tal discusión política en un entorno de “open classroom

climate” (en adelante, aula de clima abierto) afecta positivamente a la confianza política de los jóvenes, la educación formal en temas de ciudadanía cívica y la aplicación de estrategias de aprendizaje activo resultan efectivas a la hora de configurar las actitudes y el comportamiento político (Dassonneville et al., 2012).

Si bien la literatura sobre socialización política y educación sugiere la necesidad de combinar en el aula estos tres elementos -educación formal, aula de clima abierto y estrategias de aprendizaje activo (Quintelier, 2013)-, son pocos los trabajos académicos que han analizado su impacto en la etapa universitaria. Por ejemplo, Klostad (2015) demuestra cuantitativamente que la exposición a la discusión política en la universidad impacta positivamente en el nivel de participación de los jóvenes, incluso después de su graduación. Shala y Grajevci (2019), por su parte, concluyen que la discusión política en el contexto universitario genera interés por la política entre los jóvenes. No obstante, poco se conoce del impacto conjunto de los tres elementos señalados por Quintelier (2013) y de si se observan o no diferencias en función del grado de interés previo que reporta el alumnado universitario.

A partir ahí, el objetivo de este capítulo es analizar el impacto de la segunda edición de un proyecto de innovación docente encaminado a incrementar el conocimiento y el interés por la política entre el alumnado del grado de Comunicación de la Universidad Loyola⁷³. En concreto, se busca conocer si existe un impacto diferencial en el conocimiento de la política y del interés dependiendo del grado de interés previo por la política que tuvieron los estudiantes.

Esto es especialmente relevante en un contexto en el que, como el español, el alumnado está poco expuesto a la política durante la educación secundaria. En concreto, los participantes del proyecto estuvieron sujetos a dos leyes nacionales de educación durante su etapa secundaria (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). Cada una de ellas concebía de forma

⁷³ Los resultados de la primera edición del proyecto de innovación docente “Acercando la política a las aulas” ha sido publicado en Martínez-Cousinou et al. (2020).

muy diferente la educación cívica. La primera incluía la asignatura Educación para la Ciudadanía como obligatoria en cursos académicos. Con la segunda, la inclusión de esta materia se dejó al criterio de las comunidades autónomas. En el caso de Andalucía -donde estudió el alumnado participante en esta investigación-, la asignatura se mantuvo, pero solo se impartiría de forma obligatoria un año académico (14-15 años) y únicamente una hora a la semana. Además, en su temario solo se incluía una unidad didáctica de política.

El proyecto de innovación docente que aquí se analiza combina las tres estrategias que enumera Quintelier (2013). Pero, puesto que metodológicamente resulta imposible discriminar el impacto por separado de cada uno de estos elementos, la evaluación del proyecto se hace conjuntamente. Dicho impacto se mide en dos grupos diferenciados: por un lado, aquellos estudiantes con un bajo nivel de interés en la política al inicio del proyecto y, por otro, aquellos que sí expresaron interés desde el primer momento.

Los resultados obtenidos contribuyen a la literatura académica sobre el papel que desempeñan las instituciones educativas en la generación de interés por la política, especialmente, cuando los estudiantes no han adquirido dicho interés en casa (García-Albacete, 2013:93; Jennings et al., 2009; Neundorf et al., 2013). En este caso, el foco se sitúa en la universidad como agente de socialización política.

1. ACERCANDO LA POLÍTICA A LAS AULAS: EL PROYECTO

El proyecto de innovación docente titulado “Acercando la política a las aulas” se implementó en la Universidad Loyola durante los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019 con el objetivo de incrementar el conocimiento y el interés por la política entre los estudiantes del grado de Comunicación. En concreto, el proyecto se implementó en dos asignaturas obligatorias diferentes, ambas de 6 créditos ECTS. Por un lado, Ciencia Política, de primer curso (alumnado de entre 18 y 20 años); por otro lado, Géneros Periodísticos, de segundo curso (alumnado de entre 19 y 21 años).

No obstante, su impacto en términos de conocimiento e interés se ha analizado exclusivamente en el alumnado de Ciencia Política para asegurar que este ha estado expuesto a los tres tipos de estrategias señaladas por Quintelier (2013): a) la educación formal en política, que serían las clases magistrales y el estudio autónomo de la materia; b) el denominado “open classroom climate”, que implica promover un ambiente distendido y de discusión política en el aula; y c) estrategias de aprendizaje activo, en concreto, actividades de aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes trabajan conjuntamente en su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo el profesor un rol menos activo de lo habitual en la construcción del conocimiento (Wolfe, 2012). En este proyecto, la colaboración consistió en crear un blog colectivo, titulado “La clase política”, elaborado por los estudiantes de ambos cursos y destinado al alumnado de secundaria, con objeto de contribuir a su socialización política. La idea era que nuestros estudiantes aprendieran sobre política enseñando a otros de nivel académico menor. Por ello se les pedía que escribieran los textos en un lenguaje claro y directo, de forma que pudieran generar interés en los alumnos de secundaria.

Las actividades de aprendizaje colaborativo incluidas en el proyecto se desarrollaron en dos niveles distintos: el nivel intra-clase y el nivel inter-clase. En el primer caso, el alumnado de cada asignatura se organizó en grupos de 4 a 5 personas, que trabajarían conjuntamente a lo largo del semestre, realizando entradas de blog sobre distintos temas relacionados con procesos políticos, instituciones y actualidad política. El tema concreto sobre el que versaban los entregables era elegido por cada grupo. Estos trabajaban de forma autónoma, si bien, una vez entregada cada actividad, se iniciaba un proceso constante de ida y vuelta entre profesorado y alumnado, con la finalidad de mejorar el entregable y dejarlo listo para ser publicado en el blog.

En el nivel inter-clase, cada estudiante de primer curso (Ciencia Política) establecería una colaboración estable a lo largo del semestre con un estudiante de segundo curso (Géneros Periodísticos) para la búsqueda de información sobre política. Puesto que la mayoría de los estudiantes no

se conocían entre ellos, fueron las profesoras de ambos cursos las encargadas de establecer las parejas a partir de las listas de clase. El objetivo era que cada estudiante de primero actuara como fuente de información fiable sobre cuestiones políticas, siempre que se lo demandara su compañero de segundo. Ello serviría para completar las tareas exigidas en la asignatura Géneros Periodísticos. Además, la colaboración inter-clase también se daría de manera opuesta, es decir, los estudiantes de segundo ayudarían a los de primero a corregir los errores de forma y contenido de sus respectivos entregables. En todo momento, el contacto entre el alumnado se realizó fuera de las horas de clase, bien por email o por Whatsapp.

Las actividades de aprendizaje colaborativo formaban parte de la evaluación continua de ambas asignaturas implicadas, que suponía en ambos casos el 50% de la nota final. De este porcentaje, un 6% se destinó a la evaluación de la participación de los estudiantes en las discusiones en el aula. El resto de la evaluación (50%) se realizó a través de un examen final.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo propuesto de evaluar el impacto diferencial de la asignatura y del proyecto en términos de conocimiento e interés, se ha aplicado un método mixto. Por un lado, se realizó al alumnado una encuesta *on-line* al inicio y al final del semestre en el que se impartía Ciencia Política (febrero y mayo de 2019, respectivamente). El cuestionario se basó en dos herramientas ya validadas previamente: el cuestionario del Estudio de Educación Cívica del IEA (Schulz y Sibberns, 2004), del que se extrajeron preguntas que fueron traducidas al español, y los barómetros del CIS 7715 (octubre de 2015) y 3156 (octubre de 2016). En la encuesta participó todo el alumnado que asistió el primer y el último día de clase, un total de 48 y 21 estudiantes, respectivamente. Por tanto, la muestra analizada es de $n=21$, el número de estudiantes que contestaron a ambos cuestionarios y que permite analizar los cambios tras la implementación del proyecto en las dos dimensiones de socialización política tenidas en cuenta en este trabajo.

En primer lugar, el conocimiento sobre política se analiza a través de indicadores tanto objetivos como subjetivos. Para la medición del conocimiento objetivo creamos un índice sintético de conocimiento político, construido a partir de las respuestas a ocho ítems de carácter cognitivo: cuatro sobre conocimiento general sobre política y cuatro sobre conocimiento del sistema político español. Las cuestiones abordadas en todos estos ítems fueron tratadas en clase; la mayoría a través de debates y, en menor grado, por medio de explicaciones magistrales. Cada ítem tenía una única respuesta correcta, de manera que el índice (con valores que oscilan entre 0 y 8) se calculó sumando un punto por cada respuesta acertada. Por su parte, el conocimiento subjetivo o auto-percibido se mide a través de tres variables construidas a partir de tres preguntas con escalas Likert, usadas y validadas previamente (Schulz, Ainley & Fraillon, 2011) como indicadores de eficacia política interna (Campbell, Gurin, & Miller, 1954). Las preguntas en cuestión son: “cuando se discute sobre cuestiones o problemas políticos, normalmente tengo algo que decir”, “sé más de política que la mayoría de la gente de mi edad”; y “puedo entender fácilmente la mayoría de las cuestiones relacionadas con la política”

En segundo lugar, el interés por la política se ha analizado a partir de dos tipos de indicadores. El primer tipo supone una medición directa, mediante las respuestas en escala Likert a la afirmación “estoy interesado/a en la política”, la cual puede ser igualmente tomada como indicador de *desafección política*. El segundo tipo supone una medición indirecta, a través de tres ítems que recogen la frecuencia de *interacción del alumnado con agentes de socialización política*; más concretamente con sus pares, con sus padres o con otros familiares adultos y con sus profesores.

Por otro lado, la parte cualitativa del estudio se fundamenta en la información obtenida por medio de la realización de cuatro *focus groups* con el alumnado, una vez finalizado el curso. El objetivo principal era obtener información que nos permitiera valorar en profundidad el impacto que había tenido el proyecto en el interés por la política. Para conseguir la homogeneidad interna de los grupos (Krueger y Casey, 2015; Vaughn et al., 2014), se aplicó como criterio de selección el interés previo de los

estudiantes hacia la política. Así, de los cuatro realizados, dos grupos se compusieron de estudiantes que declaraban estar interesados por la política antes del comienzo de la asignatura (FG_3 y FG_4) y otros dos de estudiantes que se mostraron inicialmente desafectos (FG_1 y FG_2). Estuvieron compuestos por entre cinco y nueve estudiantes de ambos géneros (en una proporción similar a la muestra de la encuesta) que decidieron libremente participar en los mismos.

En consonancia con los objetivos, los investigadores que condujeron los *focus groups* plantearon cuestiones sobre el conocimiento e interés por la política de los participantes, su compromiso político y su interacción con agentes de socialización política. Se les pidió que reflexionaran acerca de si habían experimentado cambios en estas cuestiones y, en caso de que así fuera, de cómo los contenidos y dinámicas de clase podían haber contribuido a ello.

3. RESULTADOS

3.1. CONOCIMIENTO SOBRE POLÍTICA

Como era esperable, los datos muestran un incremento del conocimiento sobre política por parte de los estudiantes tras haber cursado la asignatura Ciencia Política. En el pre-test, el conocimiento objetivo sobre política presenta un valor medio total de $3,5/8$ (s.d.=1,57), mientras que en el post-test es de $5,3/8$ (s.d.=2,24); es decir, se incrementa un 22.5%. Si se distingue por grupos, la media para el grupo de interesados a priori era $3,62/8$ al comienzo de la asignatura, y $4,92/8$ al final del semestre. En el caso de los alumnos no interesados a priori, la media en la encuesta previa fue $3,25/8$ y $6.0/8$ en la posterior. Mientras que, en ambos grupos, el conocimiento objetivo sobre la política se ha incrementado a lo largo del semestre, este aumento es mayor en el grupo de alumnos que no estaban interesados a priori ni en la política ni en el curso.

En línea con estos resultados, el alumnado también experimentó un incremento en su conocimiento subjetivo, es decir: en la autopercepción de su conocimiento sobre política. Esto se observa en los tres ítems que

miden este rasgo subjetivo. Como se muestra en la tabla 1, en el post-test, encontramos una mayor proporción de aquellos estudiantes que están de acuerdo con las afirmaciones: (1) “cuando se discute sobre cuestiones o problemas políticos, normalmente tengo algo que decir”; (2) “sé más sobre política que la mayoría de la gente de mi edad” y (3) “puedo entender fácilmente la mayoría de las cuestiones relacionadas con la política”. La media en una escala donde 1 significa “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “de acuerdo” y 4 “muy de acuerdo”, muestra un incremento de la autopercepción sobre el conocimiento de los estudiantes en los tres ítems considerados en el pre y post-test, siendo tal diferencia mayor en el segundo. Al analizar de forma separada el grupo de los no-interesados, de un lado, y los interesados, de otro, encontramos diferencias destacables. Mientras que la media de los alumnos previamente interesados en política aumenta ligeramente en el segundo y tercer ítem, e incluso disminuye en el primero, en el caso de los estudiantes no interesados a priori, la autopercepción del conocimiento sobre política parece experimentar un cambio importante en el caso del primer y segundo ítem, mientras que mantendría la misma media en el tercero. De esta manera, el paso por la asignatura de Ciencia Política parece haber impactado en ambos grupos, pero de forma particular en el conformado por los estudiantes no interesados a priori.

Tabla 1. Auto-percepción sobre el conocimiento de la política (media)

	“Cuando se discute sobre cuestiones o problemas políticos, normalmente tengo algo que decir”			“Sé más de política que la mayoría de la gente de mi edad”			“Puedo entender fácilmente la mayoría de las cuestiones relacionadas con la política”		
	Pre-	Post-	Diferencia	Pre-	Post-	Diferencia	Pre-	Post-	Diferencia
No-interesados (Media)	1,88	2,38	0,5	1,86	2,29	0,43	2,14	2,14	0
Interesados (Media)	2,92	2,67	-0,25	2,40	2,60	0,20	2,91	3,00	0,09
Media total	2,50	2,55	0,05	2,18	2,82	0,64	2,61	2,67	0,06

Elaboración propia. 1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4: muy de acuerdo.

Los resultados de ambas encuestas son consistentes con los del estudio cualitativo realizado al finalizar el curso. Todos los *focus groups* realizados expresaron un incremento del conocimiento sobre política tras el curso. En el caso de los **interesados a priori**, algunos estudiantes reportaron mayor conocimiento, mayor disposición al aprendizaje y mayor conciencia sobre la complejidad de la política. Los **no interesados a priori**, por su parte, reconocen de forma más explícita que antes no sabían de política y que ahora se han dado cuenta de la importancia que tiene en sus vidas:

“Cuando en clase de Ciencia Política dimos cómo era el sistema electoral y demás, yo, por mi parte, no tenía ni idea como para votar conscientemente, por lo que creo que la gente tiene que saberlo para poder votar...” (chica, 18 años, FG_1).

Además, el aumento de confianza respecto a su propio conocimiento de los no interesados a priori parece tener impacto en la consolidación de sus respectivos puntos de vista y en la cristalización de sus identidades políticas. Como ellos mismos reconocen, el incremento en el conocimiento subjetivo les permite pensar críticamente sobre la opción de voto que les resulta más adecuada:

“Yo tenía un voto claro, que es lo que vota mi familia y, a raíz de la asignatura, lo he cambiado por mi cuenta. Yo no tenía ni idea y ahora sí” (chico, 19 años, FG_1).

Así, mientras ambos grupos incrementan el conocimiento después del curso, los no interesados a priori expresan una mayor conciencia sobre la importancia de la política en términos prácticos y en la configuración de sus identidades; mientras que los estudiantes interesados a priori muestran mayor conciencia sobre la complejidad política, lo que les invita a seguir aprendiendo sobre ella.

Otro resultado interesante es que, en sus discursos, el alumnado interesado a priori expresó ser consciente de cómo el incremento del conocimiento tras el proyecto mejoró su tolerancia ideológica y capacidad crítica. Tal discurso espontáneo no surgió en los grupos no interesados a priori.

“Ahora soy más tolerante con otras posiciones ideológicas” (chica, 19 años, FG_3).

“Sí es verdad que yo antes estaba muy cerrada a lo que yo pensaba; también es verdad que no conocía... Conocía a mi alrededor [...]; al fin y al cabo es lo que te enseñan desde pequeña y es verdad que a lo mejor me he abierto a opiniones que a lo mejor ni me las planteaba antes” (chica, 19 años, FG_4).

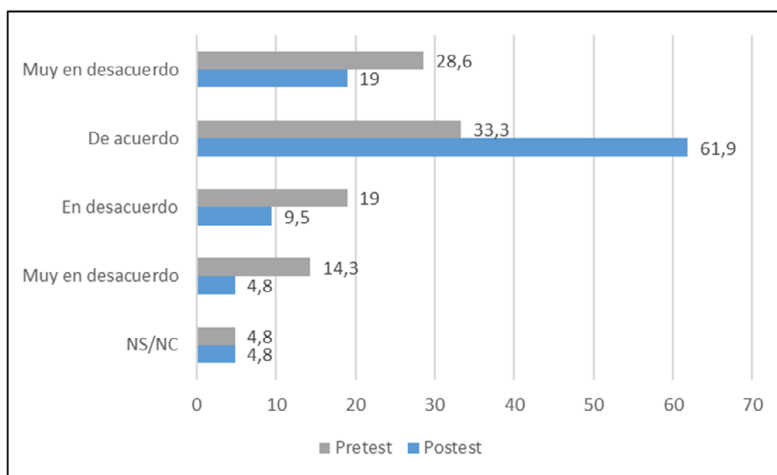
Finalmente, ya que todos reconocen haber recibido escasa formación sobre política en secundaria (“¿La motivación para que nos guste la política...? Bueno... Directamente, no la hemos estudiado [en el instituto]” chico, 19 años, FG_2) existe un discurso común sobre la necesidad de abordar la enseñanza de la política en la educación secundaria y universitaria.

3.2. INTERÉS POR LA POLÍTICA

Según se expuso anteriormente, el interés por la política ha sido medido tanto directa como indirectamente en la encuesta. En el primer caso, el indicador directo utilizado es la frase “Estoy interesado/a en la política” (escala Likert). Según se observa en la Gráfica 1, mientras que en el pre-test un tercio de los estudiantes (33,3%) expresa estar en “desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con tal afirmación, en el post-test los porcentajes caen al 9,5% y al 4,8%, respectivamente; es decir, al 14,3% si consideramos ambas categorías en agregado. Esto significa que la proporción de estudiantes que afirmaban no estar interesados en la política disminuyó en 19 puntos al finalizar el semestre. En otras palabras, el porcentaje de interesados (agregando “de acuerdo” y “muy de acuerdo”) pasó del 61,9% al 80,9%.⁷⁴

⁷⁴ Este incremento del interés se debe fundamentalmente a la categoría “de acuerdo”, puesto que la categoría “muy de acuerdo” disminuyó en el post-test con respecto al pre-test.

Gráfica 1. Respuestas de los estudiantes al ítem “Estoy interesado/a en la política” (%)



Elaboración propia

Si medimos el interés en una escala de 1 a 4 (donde 1 significa “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “de acuerdo” y 4 “muy de acuerdo”), la media total experimenta un incremento del 2,94 (pre-test) al 3,15 (post-test)⁷⁵. Si distinguimos dos grupos en función de si inicialmente los estudiantes expresaron interés o no por la política (tabla 2), se observa, como era de esperar, que el mayor incremento se ha producido en aquellos no interesados a priori, pasando de una media de 1,57 a 2,7. Sin embargo, el grupo de los que mostraron interés al inicio lo han mantenido a lo largo del curso, si bien observamos una ligera disminución en la media (de 3,5 a 3,3).

Tabla 2. Valor medio del interés por la política.

	Pre-Test	Post-Test
Media total (N=19)	2,94	3,15
Media interesados a priori (N=12)	3,5	3,3
Media no interesados a priori (N=7)	1,57	2,7

Elaboración propia

⁷⁵ La muestra para realizar la media excluye la categoría “no sabe/no contesta”.

Estos resultados son consistentes con el sentir general que los estudiantes expresaron en los cuatro *focus groups* realizados al finalizar el curso. Mientras que muchos de los estudiantes no interesados a priori afirmaron haber incrementado su interés una vez cursada la asignatura, esta situación se dio en todos los participantes interesados a priori. En el caso de los **no interesados a priori**, dicho incremento parece derivarse de un mayor conocimiento sobre política, pero también de una mayor conciencia de la relevancia que esta tiene en sus vidas.

“Ha sido a raíz de que sabemos más y también que [...] han pasado muchas cosas a nivel político, y es la primera vez que hemos participado en unas elecciones” (chico, 18 años, FG_1).

“Yo, antes, cuando había un cambio de gobierno, no veía que afectara nada a mi vida [...], no me tocaba nada, [...]. Por eso no estaba muy interesada [...]. Ahora mucho más” (chica, 19 años, FG_2).

Incluso en los casos en los que los estudiantes no sienten un mayor interés por la política tras el curso, sí que valoran positivamente el hecho de que ahora la entienden mejor y se sienten capaces de expresar sus propios puntos de vista.

“No es que mi interés haya subido [...], es que antes, cuanto hablaba con mis amigos de política, las dos o tres que hablaban de política, los comentarios que yo hacía eran de lo que yo escuchaba de mis padres, porque tampoco tenía mucha idea. Y ahora puedo sacar mis propias conclusiones” (chica, 19 años, FG_1).

Por otro lado, en el caso de los **interesados a priori**, los estudiantes expresaron unánimemente un incremento del interés por la política, el cual vinculan a un mayor entendimiento de la misma (“ahora, cada vez que sale una noticia de política, pues estoy aún más interesada porque ya sé de lo que hablan y puedo, además, opinar sobre ello”, chica, 19 años, FG_3). Algunos perciben que ese mayor interés ha supuesto también un aumento de su capacidad crítica (“ahora tengo interés en buscar diferentes fuentes, ya no me fío de ponerme un determinado canal de televisión, sino que busco”, chica, 19 años FG_3). Algún participante, sin embargo, expresa que ese mayor conocimiento, sin restarle interés en la política, le ha supuesto una toma de conciencia de la intolerancia

existente hacia posicionamientos contrarios y cierta prudencia al hablar sobre política:

“Yo siento que sé más [...], pero, a veces, me veo un poco abrumado [...]. Antes, que sabía menos de política, me sentía como con ganas de hablar, pero ahora que sé más, es como uff. [...] Creo que nos cerramos mucho las puertas a muchas ideologías y claro, eso, cuando lo ves constantemente...” (chico, 18 años, FG_3).

Volviendo al análisis cuantitativo, el interés por la política también ha sido analizado indirectamente a través de la interacción que reportan los estudiantes con diversos agentes de socialización. En la tabla 3 se muestra la frecuencia con la que los estudiantes hablan de actualidad política con sus padres y otros familiares adultos, con gente de su edad y con sus profesores, siendo la familia el agente con el que tal interacción se producía en mayor medida al inicio del curso (con un 42,8% en la categoría “frecuentemente”). Comparando ambos tests, se observa que la interacción con la familia, aun siendo importante, disminuye al finalizar el semestre (pasando, en agregado, del 80,9% al 61,9%). Por su parte, las discusiones con los pares se mantienen en agregado (en torno al 76%), si bien disminuye el porcentaje de estudiantes que hablan frecuentemente con sus amigos de política y se incrementa el de aquellos que hablan algunas veces. No es de extrañar, sin embargo, que la opción que experimenta una mayor subida sea la interacción con profesores, teniendo en cuenta que tales estudiantes hablaban de política en clase con sus respectivas profesoras de la materia.

Tabla 3. Frecuencia con la que los estudiantes hablan de actualidad política nacional o internacional con gente de su edad, padres u otros adultos y profesores (%)

	“Gente de su edad”			“Padres u otros adultos de la familia”			“Profesores/as”		
	Pre-	Post-	Diferencia	Pre-	Post-	Diferencia	Pre-	Post-	Diferencia
Nunca	0	4,8%	4,8	4,8%	4,8%	0	33,3%	19%	-14,3
Raramente	23,8%	19%	-4,8	14,3%	33,3%	19	47,6%	33,3%	-14,3
A veces	47,6%	57,1%	9,5	38,1	33,3	-4,8	19%	38,1%	19,1
Frecuentem.	28,6%	19%	-9,6	42,8	28,6	-14,2	0%	9,5%	9,5

Elaboración propia

Para profundizar en esta cuestión, se analizó también el discurso expresado por los estudiantes en los *focus groups*. En general, la familia es considerada el principal agente de socialización política, dado que los alumnos reconocen que la escuela no tuvo un impacto en ellos en este sentido. No obstante, se observan ciertas diferencias entre ambos grupos. Si bien los interesados a priori reportan casi unánimemente que siempre han hablado de política en casa, los estudiantes no interesados inicialmente expresan divergencias en relación con su socialización política en el entorno familiar. Mientras algunos reportan que en sus hogares no se habla de política excepto cuando ocurre algún evento reseñable, otros afirman que la política es un tema recurrente en sus familias.

“En mi casa no se habla mucho de política; sí que se comentaba alguna noticia que aparecía [...]; antes, cuando hablaban, yo me quedaba callado, y ahora suelo participar en los debates que surgen” (chico, 19 años, FG_1).

“En mi casa no se habla de otra cosa que no sea la política [...]. Y yo no tenía mucha idea y ahora, a raíz de la asignatura, pues me he puesto a hablar con ellos, o he visto más las noticias. [...] Antes me quedaba callada y ahora comento” (chica, 18 años, FG_1).

A partir de esto, no es posible deducir la existencia de relación entre la falta de socialización política en casa y el hecho de que los estudiantes expresaran desafección o falta de interés por la política antes de comenzar el curso. Sin embargo, sí que se confirma en todos los casos que los estudiantes, tras cursar la asignatura, están más dispuestos que antes a expresar su opinión política en casa. Esto no implica necesariamente que ahora hablen más sobre política con sus familias (como muestra la Tabla 2), sino que se sienten más preparados que antes para participar en las conversaciones que surgen.

Por tanto, en el caso de los no interesados a priori, la autopercepción de mayor conocimiento sobre política, les lleva a una mayor predisposición a debatir con sus familias, sin que ello necesariamente implique, en todos los casos, un incremento en términos de interés.

Por otro lado, los estudiantes interesados a priori no solo reportan una mayor predisposición a discutir sobre política en casa después del curso,

sino también una autopercepción de que ahora saben más de política que sus padres (“muchas veces hablan sin saber de verdad, con un conocimiento general; verdaderamente no saben”, chica, 19 años, FG_3).

En relación con las interacciones con los amigos, todos los grupos expresan también una mayor predisposición que antes a hablar sobre política cuando surge la ocasión. Al igual que ocurría con la familia, los no interesados a priori expresan mayor predisposición a participar en discusiones políticas con sus pares.

“Ahora me meto más en esos asuntos que antes, porque antes no tenía ni idea, y para decir tonterías, no voy a hablar” (chico, 18 años, FG_1).
“Antes con mis amigos no hablaba de política, simplemente me limitaba a escuchar [...], tampoco tenía una base. [...] Ahora, que vas ampliando tus conocimientos de política, pues ya no solo te interesa, sino que también tienes la forma de defenderte cuando se habla del tema” (chico, 19 años, FG_2).

En el caso de los interesados a priori, aunque en su mayoría expresan que ya solían hablar de política con sus amigos, ahora dicen sentirse más preparados para dar opiniones bien fundadas e incluso sienten interés por profundizar en ciertas cuestiones.

"Con un grupo de amigos muy íntimos, siempre hablamos de política e intentamos estar muy enterados. Hay cosas que sí hemos dado en clase que sí las he llevado [al grupo de pares] ... '¡Oye que he dado esto en clase de política! [...] Vamos a hablar de esto'. Y también me ha servido, además, de tema de discusión, de tener una base teórica y poder decir el nombre concreto y no generalizarlo" (chico, 19, FG_4).

“A mí el saber más me invita a conocer más, lo típico que cuanto más sabes te das cuenta de que apenas sabes nada; como que antes hablaba con mis amigas más a la ligera, creyéndonos que sabíamos y ahora es como que nos lo tomamos con mucho más respeto y entendiendo que el tema es mucho más profundo de lo que nosotros podemos llegar a conocer (chica, 18 años, FG_3).

A partir de la información expuesta, se puede afirmar que la asignatura y el proyecto han impactado positivamente en el alumnado en términos de interacción política con sus familias y amigos; no tanto en términos de frecuencia, como en términos de mayor predisposición a participar

cuando tales interacciones surgen. Esto puede ser considerado un indicador indirecto de mayor interés por la política tras el curso.

4. CONCLUSIONES

En este capítulo se ha evaluado el impacto de la segunda edición de un proyecto de innovación docente dirigido a incrementar el conocimiento y el interés por la política en el alumnado universitario. El proyecto se basa en una metodología de aprendizaje que combina educación formal en Ciencia Política, “open classroom climate” y estrategias de aprendizaje colaborativo. Su impacto se ha medido a través de una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), distinguiendo en todo momento dos grupos: aquellos estudiantes que mostraron interés por la política y por la asignatura al inicio del curso, y aquellos que se consideraban no interesados.

Por un lado, se observa un incremento generalizado del conocimiento tanto objetivo como subjetivo. En el primer caso, los datos reflejan un aumento de la media total en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes al comparar el pre-test con el post-test. Tal incremento es superior en el caso de los estudiantes no interesados a priori. Este es consistente con los resultados del análisis de la dimensión subjetiva, que muestran que el curso ha impactado positivamente en ambos grupos, pero especialmente en el de los no interesados previamente.

Además, el análisis de los *focus groups* muestra un incremento de la autopercepción de conocimiento político en todos los estudiantes. Esta confianza es percibida como un elemento clave en el creciente interés por la política experimentado durante el curso. Por tanto, a mayor comprensión de la política se observa un mayor interés por la misma. Es más, los estudiantes previamente interesados reportan que la autopercepción de mayor conocimiento ha tenido un impacto positivo en términos de tolerancia ideológica.

Por otro lado, los resultados cuantitativos muestran que el interés por la política de los estudiantes se ha incrementado en 19 puntos en términos globales, siendo tal incremento superior en aquellos no interesados a

priori. Este aumento del interés se observa también en el mayor porcentaje de aquellos que, al final del semestre, reportan, no tanto una mayor interacción con familiares y amigos, sino una mayor predisposición al debate político cuando este surge. Esta mayor predisposición se da en todos los participantes previamente interesados por la política, y en muchos de los no interesados a priori. En este último grupo, incluso los que no expresan un mayor interés tras el curso, sí que reconocen que este ha contribuido a incrementar su conocimiento y, por tanto, su predisposición a expresar sus propios puntos de vista. A grandes rasgos, podría decirse que a mayor autopercepción de conocimiento, mayor predisposición a opinar y debatir sobre política, con independencia de que se incremente o no el propio interés por la política.

Por otra parte, según la información cualitativa analizada, no es posible establecer un vínculo entre una pobre socialización política en casa y la desafección política de los estudiantes. Mientras que los estudiantes previamente interesados reportaron casi unánimemente que siempre han estado expuestos a discusiones políticas en el hogar, los estudiantes no interesados expresaron distintos niveles de exposición en casa. Por tanto, podría afirmarse que la desafección no siempre va unida a un contexto de baja socialización política en el hogar, si bien parece cierto que lo contrario sí ocurriría. Es decir, parece observarse una relación entre el interés y una mayor exposición al debate político en el contexto familiar.

Existen una serie de limitaciones que afectan a los resultados de esta investigación y que deberían tenerse en cuenta a futuro. La más importante se deriva de la tasa de respuesta ($N=21$), la cual fue menor de lo esperado debido a la voluntariedad de la participación. Por esta razón, los resultados pueden no ser representativos de todos los estudiantes, además de incorporar sesgos en términos de género y/o niveles de alfabetización. Estas limitaciones han sido matizadas gracias a un intenso proceso participativo en el cual se han considerado opiniones y sugerencias, así como mantenido un feedback continuo entre profesorado y alumnado.

Como se aprecia a lo largo del capítulo, un contexto de baja socialización política en la educación secundaria, y la falta de conocimiento que

se deriva de esta situación, puede contribuir a generar desafección política entre los jóvenes. De ahí la importancia de tomar medidas que informen políticas encaminadas a la enseñanza de la educación cívico-política de nuestra juventud en todos los niveles educativos, incluida la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campbell, A., Gurin, G. & Miller, W.E. (1954). *The voter decides*. Oxford, England: Row, Peterson, and Co.
- CIS (N.D.). Retrieved from: www.cis.es
- Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M. & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents, *Applied Developmental Science*, 16:3, 140-150, DOI: 10.1080/10888691.2012.695265
- Dostie-Goulet, E. (2009). Social Networks and Development of Political Interest. *Journal of Youth Studies* 12(4), 405-421.
- Feldman, L., J. Pasek, D. Romer, and K. H. Jamieson. (2007). Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program. *American Journal of Education*, 114, 75-100. doi:10.1086/520692.
- García-Albacete, G. M. (2013). Promoting political interest in School: The Role of Civic Education, in S. Abendschön (Ed.) *Growing into Politics Contexts and Timing of Political Socialisation* (91-114), Colchester, ECPR.
- Hoskins, B., J. G. Janmaat, and G. Melis (2017). Tackling Inequalities in Political Socialisation: A Systematic Analysis of Access to and Mitigation Effects of Learning Citizenship at School. *Social Science Research*, 68, 88-101. doi:10.1016/j.ssresearch.2017.09.001.
- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782-799. doi:10.1017/S0022381609090719.

- Klofstad, C. A. (2015). Exposure to Political Discussion in College is Associated with Higher Rates of Political Participation Over Time. *Political Communication*, 32 (2), 292-309, doi: 10.1080/10584609.2014.944322
- Koskimaa, V. and Rapeli, L. (2015). Political Socialization and Political Interest: The Role of School Reassessed. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 141-156, doi:10.1080/15512169.2015.1016033
- Krueger, R. A. and Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Levy, B. L. M., Solomon, B. G., and L. Collet-Gildard. 2016. Fostering Political Interest among Youth During the 2012 Presidential Election: Instructional Opportunities and Challenges in a Swing State, *Educational Researcher* 45 (9), 483-495. doi:10.3102/0013189X16683402
- Martínez-Cousinou, G., Álvarez-Sotomayor, A. y Tomé-Alonso, B. (2020) Collaborative learning in Politics: creating spaces for political socialization in the classroom. *European Political Science*. doi:10.1057/s41304-020-00281-y
- Neundorf, A. and Smets, K. (2017). Political socialization and the making of citizens. *Oxford Handbooks Online*.
- Neundorf, A. Smets, K. y Garcia-Albacete, G. (2013). *Homemade Citizens: The Development of Political Interest During Adolescence and Young Adulthood*. *Acta Politica*, 48 (1), 92-116.
- Ohme, J, Marquart, F. & Merete Kristensen, L. (2019). School lessons, social media and political events in a get-out-the-vote campaign: successful drivers of political engagement among youth?, *Journal of Youth Studies*, doi:10.1080/13676261.2019.1645311
- Quintelier, E. (2013). The Effect of Political Socialisation Agents on Political Participation Between the Ages of Sixteen and Twenty-One, in S. Abendschön (Ed.) *Growing into Politics Contexts and Timing of Political Socialisation (139-160)*, Colchester, ECPR.
- Shala, A. and Grajcevi, A. (2018), Examining the Role of Socioeconomic Status, Formal and Informal Education on Political Interest Levels among University Students. *Politics and Policy*, 46, 1050-1070. doi.org/10.1111/polp.12274

- Shani, D. (2009). *On the Origins of Political Interest*. PhD Dissertation. Princeton, NJ: Princeton University.
- Schulz, W. and H. Sibberns (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: IEA
- Shulz, W., Ainey, J., & Fraillon, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Stadelmann-Steffen, I., and L. Sulzer (2018). Just Another Brick in the Wall? The Relationship Between Classroom-Based Political Education and the Political Interest of Young Adults in Switzerland. *Journal of Youth Studies* 21 (4), 550–573. doi:10.1080/13676261.2017.1395832
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (2014). *Focus group interviews in education and psychology*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Verba, S., Lehman Schlozman, Kay, and Brady, H. (1995). *Voice and Equality: Civic Volunteerism in American Politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.