



# Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria

## Teaching controversial issues and citizenship education at university. Obstacles and drivers of change in university teacher training

DOI: 10.7203/DCES.43.24433

**Noelia Pérez-Rodríguez**

*Universidad de Sevilla, nperez4@us.es*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4375-4024>

**Elisa Navarro-Medina**

*Universidad de Sevilla, enavarro5@us.es*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5523-7097>

**Nicolás de-Alba-Fernández**

*Universidad de Sevilla, ndealba@us.es*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9748-1143>

**RESUMEN:** La educación se enfrenta al desafío de formar a una ciudadanía capaz de responder a los problemas actuales. En este artículo presentamos un estudio de casos múltiple con nueve docentes universitarios en formación. La investigación busca determinar los itinerarios de cambio al incluir problemas sociales relevantes para trabajar la educación para la ciudadanía en sus clases. Mediante una técnica de análisis de contenido conocemos las concepciones sobre las prácticas docentes, antes y después de la formación recibida. Los resultados apuntan a una menor resistencia para cambiar el modelo metodológico e introducir estrategias basadas en la reflexión crítica que para transformar las finalidades y los contenidos.

**PALABRAS CLAVE:** Problemas sociales relevantes, educación para la ciudadanía, formación del profesorado universitario, obstáculos, dinamizadores

**ABSTRACT:** Education faces the challenge of training a citizenry capable of responding to current problems. In this paper, we present a multiple case study with nine university teachers in training. The research seeks to determine the itineraries of change when including controversial issues to work on citizenship education in their classes. By means of a content analysis technique, we identify the conceptions on teaching practices, before and after the training received. The results point to a lower resistance to changing the methodological model and introducing strategies based on critical reflection than to transforming the goals and contents.

**KEYWORDS:** controversial issues, citizenship education, university teacher training, barriers, facilitators

**Fecha de recepción:** mayo de 2022

**Fecha de aceptación:** julio de 2022

---

Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D+i EDU2016-75604-P financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España). Presenta resultados parciales de la tesis doctoral de Noelia Pérez-Rodríguez, financiada por el VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla.

## 1. LA ENSEÑANZA DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES PARA EDUCAR A LA CIUDADANÍA

La educación para la ciudadanía (epc), como parte de los estudios sociales, es un campo de batalla ideológica, política y moral porque condiciona el futuro de nuestras sociedades (Ross, 2000, 2018).

En los últimos años, se ha apostado por educar a los ciudadanos desde una concepción global en cuestiones de derechos humanos universales (políticos, sociales y económicos). Esta concepción de la epc, de carácter democrático-crítica, tiene el objetivo de dotar a los individuos de los recursos que les permitan defender sus derechos ciudadanos, adquiriendo las habilidades necesarias para transformar socialmente la realidad (Andreotti, 2021). Desde este modelo la finalidad es desarrollar una epc “humanizadora” que favorezca una transformación orientada a la justicia social, mediante una ciudadanía comprometida con su entorno, con capacidad para hacer frente a las desigualdades y al poder dominante (Ross, 2018; Sant, 2019). Siguiendo a Biesta (2016), el aprendizaje cívico se centra en aprender “de la ciudadanía actual, a partir de las experiencias actuales y la participación en el experimento de la democracia en curso” (p. 28). En un contexto cada vez más caracterizado por la desigualdad, la pobreza y la injusticia es urgente que la formación ciudadana tome más relevancia, desde etapas educativas obligatorias hasta la universidad (Bolívar, 2005, 2020).

No obstante, ha quedado patente que la educación universitaria actual se basa en una formación exclusivamente técnica y profesional centrada mayoritariamente en la lección magistral (Hammond y Keating, 2018; Jiménez, González y Tornel, 2020). Esta deficiencia parte de una lógica mercantilista y utilitarista de la formación universitaria y de una falta de consenso sobre los valores ciudadanos por los que apostar (Bicocca, 2018), legitimando una visión objetiva y neutra “sin explicitar las dimensiones morales presentes en toda ciencia y en la propia enseñanza” (Bolívar, 2005, p.104).

Para cambiar esta realidad es necesario que el profesorado universitario realice una reflexión sobre las finalidades de su práctica docente para tomar conciencia de que la formación de excelentes profesionales también supone la formación de ciudadanos comprometidos (Esteban, 2018). En esta reflexión es preciso considerar que el profesor no puede actuar como un *árbitro neutral* (Hess, 2004) pues al igual que la educación no es neutra, los docentes tampoco pueden serlo (Cotton, 2006). En este sentido coincidimos con Hess (2004) en la idea de que el profesorado, también el universitario, debe reflexionar sobre las decisiones didácticas que adopta en su práctica de aula, pues cualquiera de ellas supone un posicionamiento político e ideológico, una manera concreta de mirar y entender el mundo, y de construir el futuro. Estamos de acuerdo con Bolívar (2005) en que la formación ética profesional y, añadimos ciudadana, debe realizarse desde diferentes niveles de inserción, curricular e institucional. En el primer nivel consideramos que debe incluirse explícitamente en la práctica de aula. En el segundo, que la universidad como institución tiene una responsabilidad sobre los valores éticos y ciudadanos que promueve, en la idea de alejarse de ese fin mercantilista.

Con respecto a la inserción curricular compartimos con García, Sales, Moliner y Ferrández (2009) que la epc en la universidad no debe ser exclusiva de una asignatura específica y, añadimos, ni siquiera de una titulación o área, sino que debe estar integrada en todas las asignaturas universitarias. Si pretendemos alcanzar las metas propuestas en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2017) no podemos responder a problemas complejos desde ópticas fragmentadas y específicas. Estamos de acuerdo con Beane (2013) en que existen valores y habilidades que son cruciales para el futuro de la sociedad y que trascienden el tiempo y las circunstancias, de ahí que apostemos por la integración como diseño curricular desde un enfoque interdisciplinar. Desde esta lógica la selección de los contenidos debe realizarse atendiendo a distintas fuentes: contenidos disciplinares relevantes, ideas de los estudiantes, problemas sociales y conocimientos metadisciplinares (García, Porlán y Navarro, 2017). La organización de los contenidos debe superar una visión lineal de los mismos en listados de temas para conseguir tramas o mapas complejos y coherentes. Desde nuestra perspectiva,

un modelo deseable de epc en la universidad es aquel que estructura estas tramas o mapas a partir de un Problema Socialmente Relevante (PSR). Entendemos por PSR una cuestión controvertida de actualidad, de interés para la disciplina científica, con sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Legardez, 2017), significativo para los estudiantes y para la propia sociedad (García et al., 2017). Ho, Mcavoy, Hess y Gibbs (2017) añaden que es necesario ir más allá del planteamiento de un *controversial topic*, que tiene un matiz cerrado y una respuesta preestablecida y academicista, para conseguir realmente el planteamiento de verdaderos *controversial issues*, los cuales cuentan con un carácter abierto y consideran la interacción de múltiples factores (históricos, políticos, personales o morales) que merecen ser considerados y debatidos. La selección de PSR como estructuradores de los contenidos de enseñanza ha sido demostrada una estrategia idónea en niveles no universitarios (Estepa y García, 2020; Hess, 2004; Ho et al., 2017; Santisteban, 2019). En el contexto universitario, Boni, Lopez-Fogues y Walker (2016) apuntan a la necesidad de introducir en la enseñanza universitaria los problemas globales desde una perspectiva interdisciplinar, vinculados a cuestiones éticas, desarrollo sostenible... En las experiencias implementadas en el aula universitaria, la introducción de problemas globales se ha mostrado eficaz con estudiantes de ingeniería, que han conseguido realizar un análisis más crítico de los mismos y tomar conciencia sobre su responsabilidad, a escala local y global (Boni, MacDonald y Peris, 2012). Otras experiencias han mostrado que la realización de proyectos de identificación y transformación de problemas del contexto inmediato favorece, tanto en los estudiantes como en los docentes, una concepción de ciudadanía más enfocada en su actividad transformativa y de compromiso con el entorno que en su condición legal (Astaíza-Martínez, Castillo-Bohórquez, Rojas-León, Mazorco-Salas y Prieto-Cruz, 2019).

El trabajo en torno a PSR y el desarrollo de mapas de contenidos interconectados tiene un impacto en la metodología de enseñanza. La mayoría de las innovaciones docentes universitarias se centran únicamente en este aspecto considerando que “innovar” es exclusivamente introducir recursos y ofrecer un papel activo a los estudiantes (Jiménez et al., 2020). En lo relativo a la metodología para enseñar PSR o temas controvertidos, desde los estudios sociales se sugieren determinados enfoques como el basado en la discusión (Ho et al., 2017), que apunta a que la exposición en clase de visiones distintas a un problema favorece el conflicto cognitivo y la búsqueda por encontrar información o experiencias distintas (Avery, Levy y Simmons, 2014). Desde esta perspectiva el aula es un espacio para practicar el denominado “experimento de la democracia” (Biesta, 2016). Además de este enfoque, existen diferentes estrategias metodológicas enfocadas a desarrollar el pensamiento crítico y creativo: los dilemas éticos y morales, los juegos de rol, el estudio de casos con situaciones reales o la resolución de proyectos en pequeño grupo (Astaíza-Martínez et al., 2019; Bolívar, 2005; Boni et al., 2012). No obstante, consideramos imprescindible que el profesorado, además de considerar algunas de estas estrategias, establezca unas fases claras en el proceso, apostando por un modelo metodológico investigativo (de Alba y Porlán, 2017): 1. Presentación de un PSR o una cuestión controvertida; 2. Acercamiento a las ideas, modelos mentales y/o representaciones sociales de los estudiantes sobre la cuestión planteada; 3. Realización de actividades de contraste para profundizar en la problemática y complejizar sus ideas; 4. Conclusiones obtenidas, comparación de las ideas previas y finales, y propuestas de solución o acción sobre el problema. Este modelo procesual favorecería la construcción de conocimiento crítico, que es coherente con la enseñanza de la epc en la universidad.

## 2. UNA MIRADA HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Tras 20 años del Plan Bolonia, en el que se planteaba un cambio radical en el enfoque de la docencia universitaria aún sigue habiendo retos pendientes a abordar. Estudios recientes apuntan a un estado débil en la formación de los docentes universitarios en el contexto español, que se refleja en su carácter instrumental (Fernández y Madinabeitia, 2020; Pérez-Rodríguez, 2019).

Los estudios que han profundizado en la formación de los docentes universitarios señalan que el empleo de determinadas estrategias formativas favorece un cambio en la enseñanza hacia un enfoque constructivo y centrado en los estudiantes (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Ho, Watkins y Kelly, 2001; Pérez-Rodríguez, Navarro-Medina y de-Alba-Fernández, 2021b; Postareff y Nevgi, 2015). Entre otras, se presentan como idóneas: la reflexión e investigación sobre la propia práctica (Espejo-Leupin y González-Suárez, 2015), el portafolio reflexivo (Jarauta y Bozu, 2013), la reflexión grupal y exposición a concepciones y prácticas distintas (Ho et al., 2001), los grupos de formación intergeneracionales e interexperienciales (Mentado, Cruz y Medina, 2017) o el asesoramiento experto (Avalos, 2011).

Para que los cambios se vayan incorporando de forma paulatina a las prácticas docentes deben ser graduales, sostenidos en el tiempo (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020) y estar alineados de forma constructiva (Biggs, 2014) considerando todos los elementos que conforman el sistema didáctico: finalidades, contenidos, metodología y evaluación.

Sin embargo, el cambio en el desarrollo profesional de los docentes universitarios no es lineal. Los resultados del estudio desarrollado por Postareff y Nevgi (2015) con 18 profesores en formación sugieren que mientras algunos se resisten a cambiar sus concepciones y prácticas, otros realizan cambios relevantes. Las autoras, siguiendo a Akkerman y Bakker (2011), definen así el término *boundary crossing* “refers to situations in which experts enter into unfamiliar territory in which they are to some extent unqualified or novices” (p. 47). Según Akkerman y Bakker (2011) en este *boundary crossing* deben darse 4 mecanismos: identificación, coordinación, reflexión y transformación. Coincidimos con los autores en que las resistencias y obstáculos en el cambio deben ser identificados, a fin de ser usados en la propia formación como elementos de reflexión y transformación. En la misma línea, diferentes autores (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Paricio, Fernández y Fernández, 2019) plantean niveles en el desarrollo profesional del profesorado universitario. De-Alba-Fernández, Navarro-Medina, Porlán y Pérez-Rodríguez (2020), Rivero, Hamed, Delord y Porlán (2020) y Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández y Navarro-Medina (2021a) señalan la presencia de diferentes obstáculos en la transición entre niveles: psicológicos, epistemológicos e ideológicos. Los psicológicos se vinculan a superar una visión de los estudiantes como sujetos activos con ideas sobre la cuestión a trabajar. Los epistemológicos se relacionan con la superación de una visión del conocimiento disciplinar estático y cerrado. Por último, los ideológicos se asocian con la superación de una visión neutral del conocimiento, admitiendo que cualquier decisión tomada con respecto a la práctica docente, explícita o no, conlleva una carga de valores, un posicionamiento político y social y legitima una determinada visión del mundo.

### 3. MÉTODO

La investigación que se presenta sigue un enfoque cualitativo de estudios de caso múltiple (Yin, 2014). El diseño del estudio es flexible para adaptarse a las particularidades del contexto y comprender en profundidad la realidad abordada (Maxwell, 2019).

Se investiga un conjunto de casos de profesorado en formación de la Universidad de Sevilla (España). El proceso formativo está constituido por un Curso General de Docencia Universitaria (CGDU). La estrategia formativa seguida en el curso, denominada Ciclos de Mejora en el Aula (CIMA) (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020), parte de la práctica de aula habitual de cada docente con el objetivo de transformarla de forma gradual y progresiva hacia modelos de docencia más constructivos y centrados en los estudiantes. La estructura del CIMA sigue distintas fases: 1) reflexión y análisis individual del docente sobre su práctica; 2) análisis y discusión grupal sobre la práctica de aula con otros docentes y formador/a experto; 3) diseño de cambios; 4) aplicación del diseño en la práctica; 5) evaluación de la aplicación y comunicación; y 6) diseño de un nuevo CIMA. De esta forma los CIMA se convierten en procesos cíclicos que van de la práctica a la reflexión teórica, para implementar cambios que mejoren la docencia. El curso se compone de nueve módulos en los que se

trabaja de forma interconectada cuatro problemas prácticos docentes: finalidades, contenidos, metodología y evaluación.

Los problemas de investigación que aborda este estudio son los siguientes:

1. ¿Qué finalidad/es formativas, profesionales y sociales se plantea el profesorado participante en relación con la formación de sus estudiantes?
2. ¿Qué itinerarios de cambio se producen en los contenidos de enseñanza en lo relativo a la introducción de PSR para educar para la ciudadanía?
3. ¿Qué itinerarios de cambios se producen en la metodología de enseñanza, a fin de orientarla hacia una perspectiva ciudadana?
4. ¿Qué obstáculos declara el profesorado universitario para integrar la educación para la ciudadanía en sus clases?, ¿Qué aspectos perciben como dinamizadores del cambio?

### 3.1. Participantes

El tipo de muestreo es intencional y en base a dos criterios; el profesorado debía haber completado el curso y pertenecer a distintas áreas de conocimiento.

En total participan en este proceso formativo nueve docentes universitarios. En la Tabla 1 se recogen las características de los participantes. Se destaca especialmente que pertenecen a distintas áreas disciplinares: Administración y Dirección de Empresas-ADE-, Filosofía-FIL-, Derecho Civil-DERC, Derecho Procesal-DERP-, Literatura-LIT-, Física-FIS-, Arquitectura-ARQ-, Óptica-OPT- y Química-QUI-. Los docentes tienen edades comprendidas entre los 26 y los 50 años. Del total, cuatro no tenían formación docente previa al curso, mientras que cuatro habían realizado cursos de formación cortos o el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica. Solo una docente ha realizado el Máster en profesorado de Enseñanza Secundaria (MAES).

TABLA 1. Características de los participantes

Género	F	Áreas disciplinares	F	Formación docente previa al curso	
				Tipologías	F
Mujeres	5	Ciencias Sociales/ Artes y Humanidades	5	MAES	1
Hombres	4	Experimentales y Técnicas	4	Cursos cortos/ Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica	4
				No tiene formación	4

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Instrumentos

Para esta investigación hemos utilizado tres instrumentos. Los dos primeros son materiales docentes y el tercero una entrevista semiestructurada.

El primero, “Cuestionario Abierto” (CA.) es cumplimentado por el profesorado en la primera sesión del curso, previo al inicio de la formación. Constituye una reflexión narrativa sobre diferentes elementos de su práctica docente habitual.

El segundo, “Ciclo de Mejora de Aula” (CIMA), recoge el diseño, implementación y evaluación de la innovación desarrollada en el aula durante su formación. Se realiza durante el curso CGDU.

El tercero, es una “Entrevista semiestructurada” (EN.) e individual con cada docente que tiene como objetivo reflexionar y analizar la innovación implementada. Cada entrevista ha durado entre una y dos horas. El guion de la entrevista ha seguido una validación de contenido y constructo mediante un juicio de expertos en métodos de investigación en educación e investigación en educación para la ciudadanía. En ambas se ha valorado la adecuación de los ítems y categorías en

base a criterios de pertinencia y claridad. Por último, se ha realizado una prueba piloto con dos docentes.

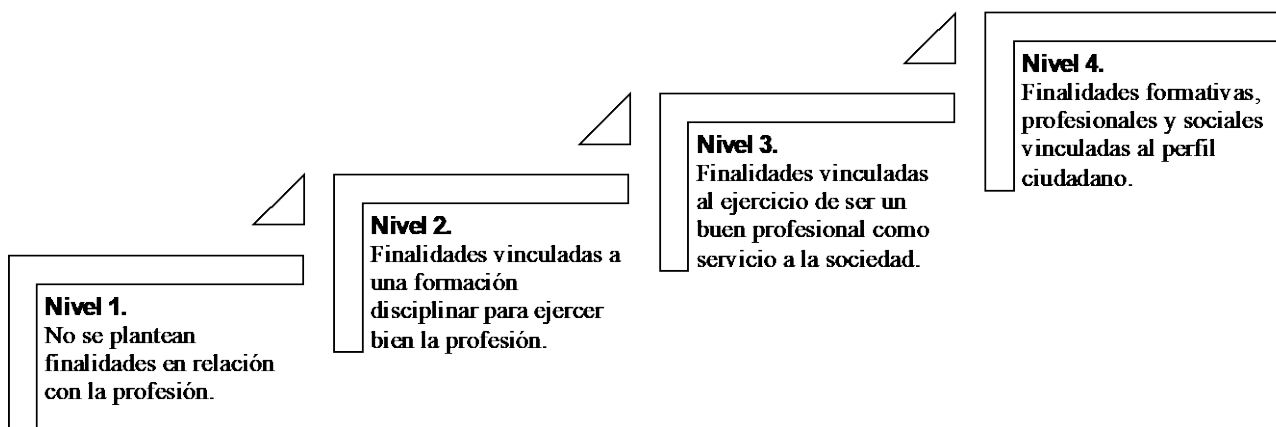
### 3.3. Procedimiento de recogida y análisis de la información

El estudio se ha desarrollado entre noviembre y mayo del curso 2020/2021. El procedimiento de análisis ha seguido una técnica de análisis del contenido (Elo y Kyngäs, 2008) mediante el programa Atlas.ti v.8. Durante el proceso se han desarrollado tres fases (Maxwell, 2019):

1. Revisión de la información, a fin de tener una idea general sobre los hallazgos más relevantes.
2. Fase textual en dos rondas para otorgar fiabilidad al análisis. Se han identificado Unidades de Información Significativas (UIS) y asociado a un código. El sistema de registro de las UIS incluye una referencia que recoge consecutivamente: docente, instrumento, categoría y nivel al que se hace referencia. Para asociar los códigos se ha realizado una categorización en una hipótesis de progresión de niveles desde el 1, el más simple, al 4 considerado el nivel de referencia o deseable. Las hipótesis de progresión (LP del inglés *Learning Progression*) (Duschl, 2019; García, 1998) permiten categorizar la información sobre un mismo concepto, concepción o temática en una progresión de niveles. La descripción de estos ha seguido un proceso de deducción-inducción, al considerar estudios previos (de-Alba-Fernández, Navarro-Medina, Porlán y Pérez-Rodríguez, 2020; Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2021b) pero, a su vez, adaptarse a la realidad estudiada. En los Gráficos 1, 2 y 3 se presentan las hipótesis de progresión para las tres categorías del estudio: finalidades, contenidos y metodología.
3. Fase conceptual, mediante una estrategia de contextualización, que nos ha permitido obtener informes de resultados individuales. Los datos también han sido analizados en términos de frecuencia de aparición.

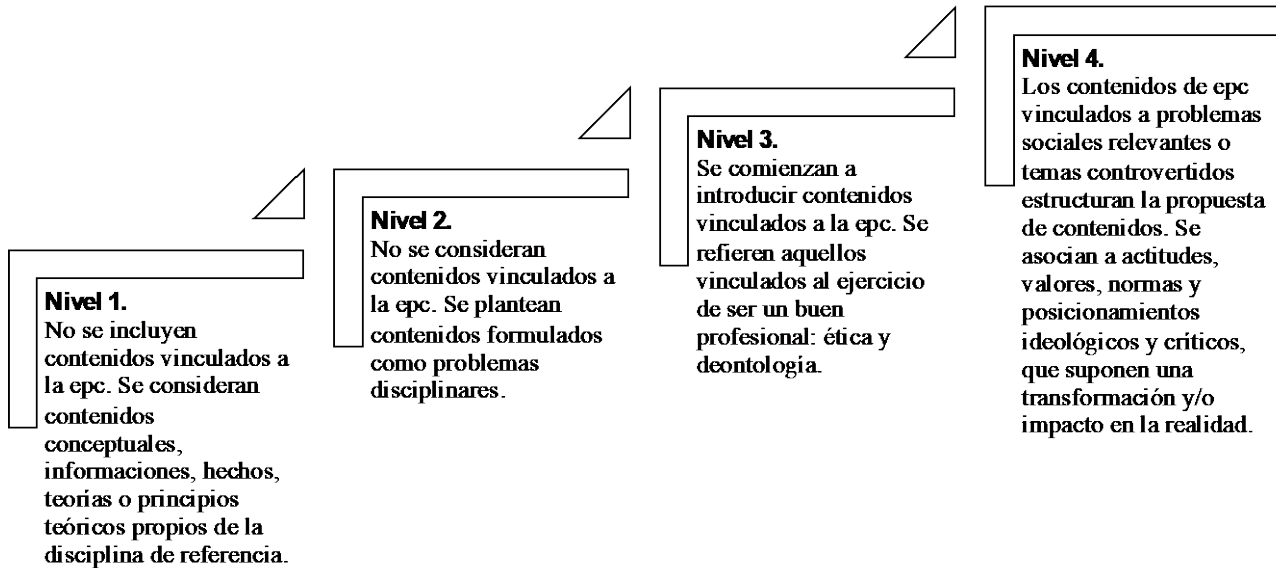
En total, han emergido 617 citas entre las categorías curriculares (finalidades, contenidos y metodología) y los obstáculos y dinamizadores del cambio docente. En cuanto a consideraciones éticas, el profesorado firmó un compromiso de participación en la investigación para garantizar su anonimato y confidencialidad.

GRÁFICO 1. Hipótesis de progresión: finalidades



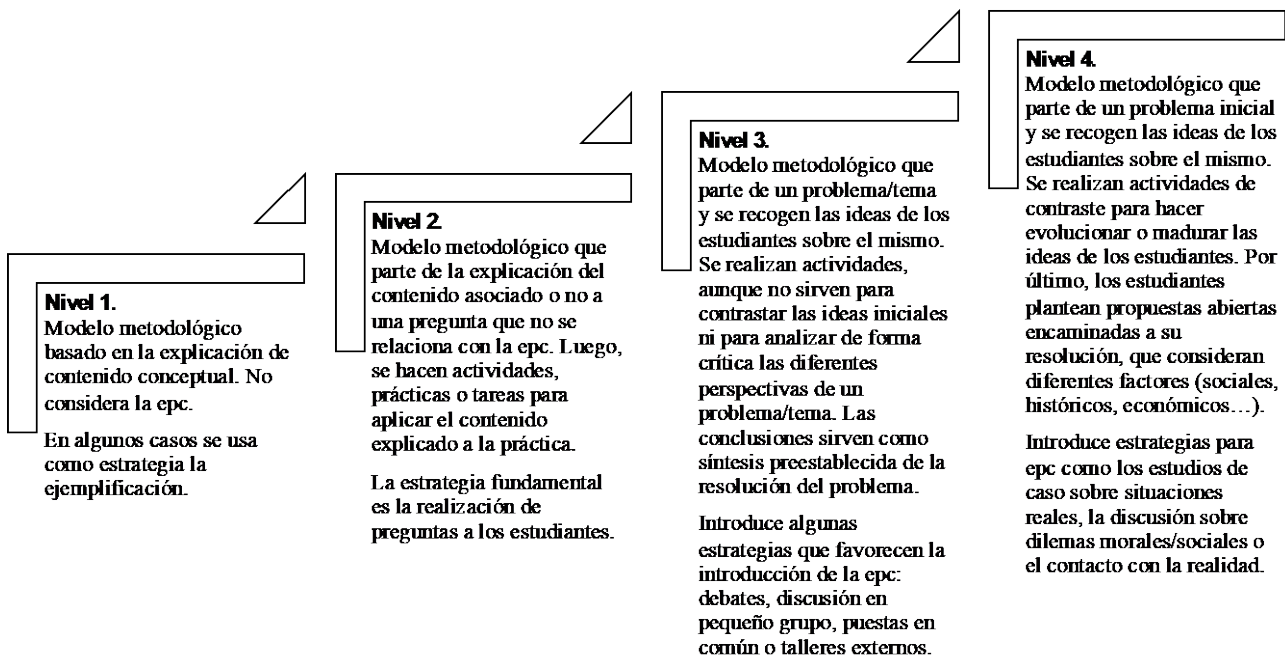
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. Hipótesis de progresión: contenidos



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 3. Hipótesis de progresión: metodología



Fuente: Elaboración propia

## 4. RESULTADOS

Los resultados se presentan de manera que den respuesta a los problemas de investigación anteriormente planteados.

### 4.1. Finalidades de la práctica docente

En cuanto a las finalidades de la práctica docente, como se observa en la Tabla 2, solo hay datos del momento post, por lo que no se puede presentar un itinerario. Las concepciones del profesorado en relación con esta categoría no se sitúan en un único nivel.

**TABLA 2.** Niveles declarados en relación con las finalidades de la práctica docente

Categoría	Niveles	Momento
		Post
Finalidades de la práctica docente (Fin.)	Nivel 1	4
	Nivel 2	6
	Nivel 3	8
	Nivel 4	3

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se preguntan las finalidades en relación con una práctica de aula concreta (plano práctico) se refieren a que los estudiantes sepan el contenido, sin plantearse finalidades vinculadas a la profesión (nivel 1) -4 docentes de 9-.

Sin embargo, al preguntar al profesorado por las finalidades que se plantean en general, declaran la relevancia de desarrollar una buena formación disciplinar de sus estudiantes (nivel 2) -6 docentes de 9-:

Lo que me planteo es que ellos cuando vean un problema práctico o una noticia se planteen que pueden darle respuesta con la teoría que hemos visto en clase (DERC.EN.FIN.N2.185:24).

La mayoría del profesorado investigado también considera la importancia de formar a profesionales al servicio de la sociedad (nivel 3)-8 de 9-:

Nosotros tenemos una responsabilidad social. Que el abogado de dentro de 20 años sea un buen abogado y defienda a las personas que lo necesiten depende un 0,1% de mí. (DERP.EN.FIN.N3.184:35).

En menor frecuencia, los/as docentes plantean finalidades vinculadas al desarrollo de la ciudadanía (nivel 4)-3 de 9-:

Intento hacerles reflexionar o pensar para que no se vayan a creer lo primero que le digan. Cuando vean un problema, más allá de un problema particular jurídico, un problema importante de nuestra sociedad, que tengan que enfrentar de forma global, que sepan afrontarlo, reflexionar sobre ello (DERC.EN.FIN.N4.185:45).

### 4.2. Contenidos asociados a la educación para la ciudadanía

En relación con los contenidos, el profesorado antes de participar en el programa se situaba en el nivel 1 en su totalidad (momento pre, Tabla 3), es decir, los contenidos que trabajaban en su práctica docente habitual no incorporaban cuestiones vinculadas a la educación para la ciudadanía. Consideraban contenidos conceptuales o teorías propias de su disciplina.



**TABLA 3.** Itinerarios de cambio de los contenidos

Categoría	Niveles	Momentos	
		Pre	Post
Contenidos asociados a la educación para la ciudadanía (Co.epc.)	Nivel 1	9	
	Nivel 2		4
	Nivel 3		5
	Nivel 4		

Fuente: Elaboración propia.

En el ejemplo que se presenta a continuación, referente al área de Filosofía, la docente presenta los contenidos del tema “lógica” dentro de la materia “teoría de la argumentación”. En la siguiente cita, los contenidos se presentan en un listado de teorías o conceptos propios de la materia, sin establecer relaciones entre los mismos:

Asignatura y tema: Lógica. 2 curso grado de Filosofía.  
 Relación de contenidos:  
 Lógica proposicional. Sintaxis y semántica (tablas de verdad).  
 Árboles semánticos proposicionales  
 Deducción natural proposicional  
 Lógica de primer orden. Sintaxis y semántica.  
 Árboles semánticos primer orden  
 Deducción natural primer orden.  
 Problemas de existencia e identidad. (FIL.CA.Co.epc.N1.3:6).

Tras la realización del curso, las concepciones y prácticas del profesorado progresan. De esta forma, comienzan a introducir problemas, aunque de carácter disciplinar y cerrados, como se presenta a continuación en la materia Derecho Procesal del Grado en Derecho. La docente plantea a los estudiantes la pregunta “¿Autoridad para aplicar las leyes?”. Aunque se aborda desde una perspectiva disciplinar, se observa una progresión al comenzar a concebir los contenidos en red e interactuando entre sí (nivel 2):

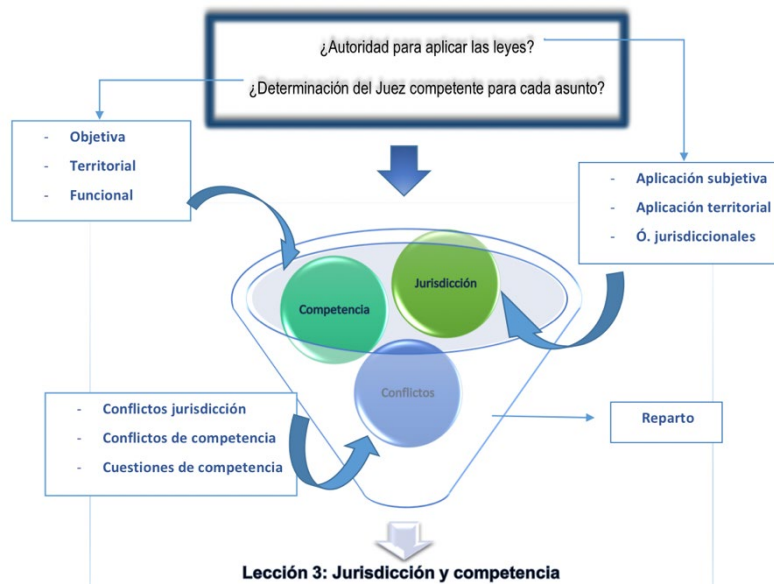


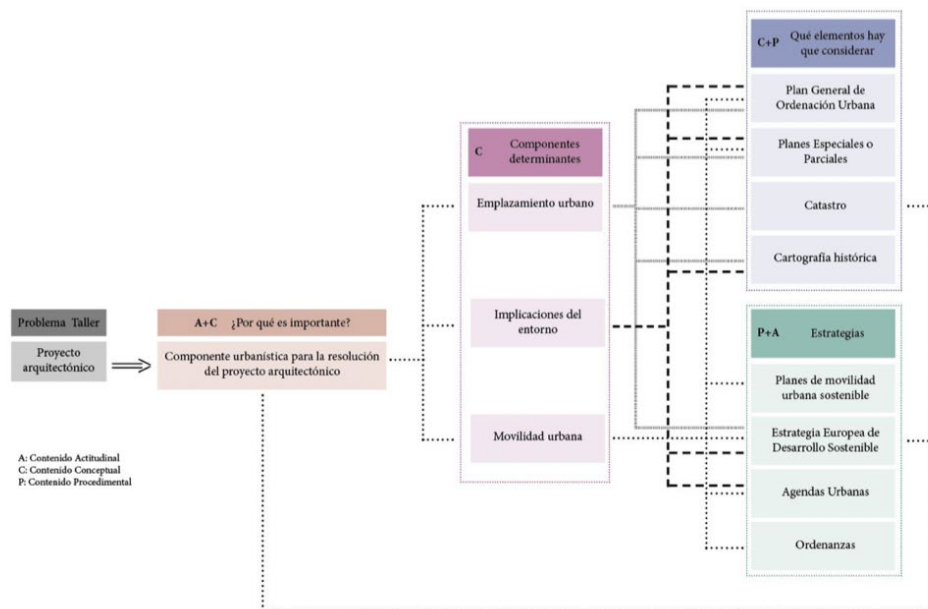
Figura 1. Mapa de contenidos

(DERP.CIMA.Co.epc.N2.46:4)

Además, tras la realización del curso, el profesorado comienza a incluir y a explicitar contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía, relativos a actitudes profesionales. En el

ejemplo siguiente, contextualizado en Arquitectura y tema “Proyectos urbanísticos”, el docente distingue en su mapa tres tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal). Además, introduce las implicaciones del entorno en un proyecto urbanístico considerando, por ejemplo, las estrategias de movilidad urbana sostenible, a través de los planes de movilidad, las estrategias de desarrollo sostenible, las agendas urbanas y/o las ordenanzas:

Los contenidos se encuadran dentro del programa establecido en el proyecto docente, donde el epígrafe consiste en proyectar un edificio con carácter de equipamiento hospitalario en una situación de borde urbano en el barrio de Bellavista. Con ello, se establecen los conceptos clave que respondan a la pregunta de ¿Por qué es importante el urbanismo en el proyecto? Para ello el mapa de contenidos elaborado distingue entre Contenidos actitudinales (A), conceptuales (C) y procedimentales (P). La pregunta que se plantea adquiere un carácter conceptual y también actitudinal ya que el urbanismo puede tener un efecto positivo o negativo en la estrategia de proyecto. Para dar respuesta a la cuestión urbana, se introducen tres conceptos divididos en 3 componentes determinantes: emplazamiento urbano, implicaciones del entorno y movilidad urbana. Cada uno de ellos está estrechamente relacionado con aspectos tanto procedimentales como actitudinales en función de su naturaleza, llegando a compartir contenidos entre sí como el caso del Plan General de Ordenación Urbana.



(ARQ.CIMA.Co.epc.N3.120:6)

### 4.3. Modelo metodológico de educación para la ciudadanía

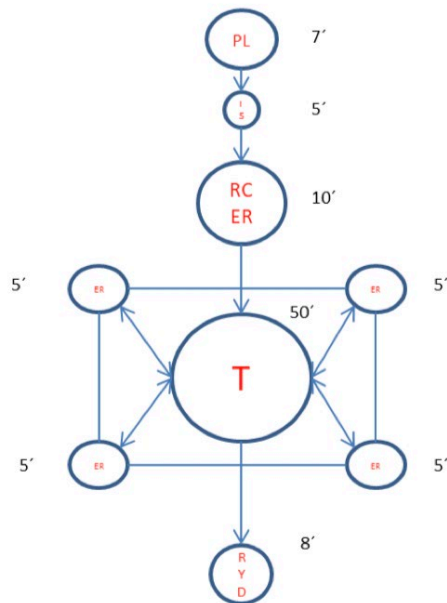
Con relación al modelo metodológico que el profesorado plantea en su práctica docente habitual (momento pre, a la izquierda en la Tabla 4) sus concepciones y prácticas se sitúan mayoritariamente en el nivel 2. Tras realizar el curso, avanzan hacia niveles superiores.

TABLA 4. Itinerarios de cambio del modelo metodológico

Categoría	Niveles	Momentos	
		Pre	Post
Modelo metodológico de educación para la ciudadanía (Met.epc)	Nivel 1	1	
	Nivel 2	8	2
	Nivel 3		4
	Nivel 4		3

Fuente: Elaboración propia.

El nivel 1 se caracteriza por ser un modelo basado exclusivamente en la explicación de contenido conceptual. En la cita que se presenta, contextualizada en Economía, se observa un modelo metodológico lineal. Aunque el docente distingue distintas fases en el proceso, da más relevancia a la explicación de teoría con ejemplos:

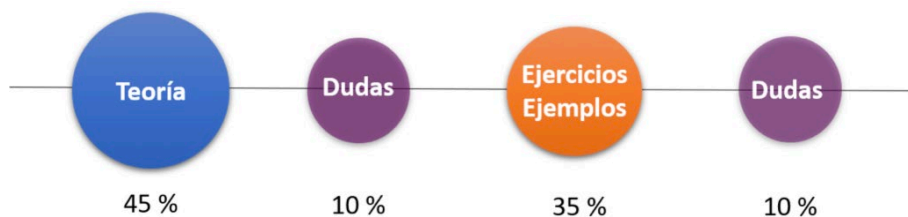


- PL: Pasar lista
- IS: Información de servicio
- RCER: Repaso de clase anterior. Ejemplos reales.
- T: Teoría
- RyD: Resumen y dudas. (ECO.CA.Met.N1.103:5).

El nivel 2, a diferencia del anterior, combina la explicación del contenido teórico con la realización de actividades para aplicar el contenido explicado. En el siguiente ejemplo, en el caso de Física, se observa cómo el orden del modelo metodológico es explicar el contenido y luego realizar actividades de aplicación. La docente realiza preguntas para saber qué piensan los estudiantes sobre la cuestión planteada o comprobar si siguen la explicación. Tampoco introduce ninguna estrategia para favorecer el pensamiento crítico:

Durante la clase de teoría me gusta escribir en la pizarra, sobre todo para poner ejemplos, hacer dibujos, diagramas que permitan seguir visualmente el concepto o idea que tengo en mente [...] De vez en cuando me suelo parar para cambiar un poco el ritmo y hacer una pregunta a los alumnos, sobre qué piensan ellos, si alguno ha visto alguna vez el fenómeno que estamos viendo en concreto, si se les ocurre otro ejemplo en la vida cotidiana (si el tema lo permite) o tanteo si se está siguiendo la explicación o si hay dudas [...]

Normalmente hago un ejercicio tipo en clase y les pido a los alumnos que lo repitan en casa cambiando alguna condición que modifica el resultado de forma interesante. (FIS.CA.Met.N2.138:1).



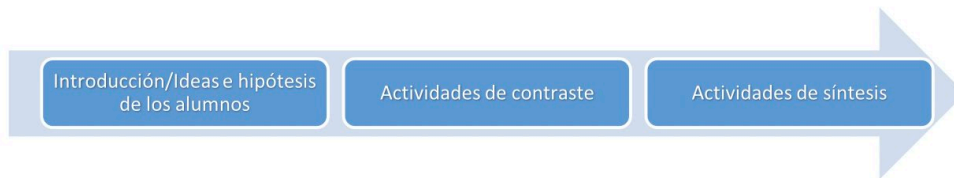
(FIS.CA.Met.N2.138:4).

Tras la realización del curso, las concepciones y prácticas de los docentes avanzan hacia niveles superiores.

En el nivel 3, el modelo metodológico cambia el enfoque para ir de la práctica a la teoría. En el ejemplo expuesto contextualizado en “Derecho procesal” puede observarse cómo la docente pone el foco desde el principio en considerar las ideas e hipótesis de los alumnos. Después realiza actividades de contraste sobre las mismas. Sin embargo, la fase final del proceso se centra en proponer actividades de síntesis, que sirven de conclusión preestablecida del problema tratado. No obstante, comienzan a introducirse algunas estrategias que favorecen la epc, por ejemplo, la introducción de un taller externo vinculado a la prevención de la violencia de género:

[...] se inserta un elemento externo [...] los “Talleres para el fomento de relaciones saludables. Prevención de la violencia de género” [...]

El modelo metodológico se basa mucho en el encauzamiento de las ideas previas sobre este asunto que ya tiene el alumno, con el objetivo de que sea capaz de enfocarlas y aplicarlas en el futuro, es decir, aquí las ideas de los alumnos tienen un papel primordial. [...] Cada sesión presenta su propio modelo metodológico, en función del objetivo perseguido. No obstante, podríamos indicar de forma simple que todas seguirán las siguientes pautas:



(DERP.CIMA.Met.N3.46:9)

En el nivel 4, considerado el deseable, los docentes no solo consideran clave las ideas de los estudiantes en el proceso, sino que realmente desarrollan un modelo metodológico basado en la investigación de problemas que favorecen la introducción de la epc. El ejemplo que se detalla a continuación está situado en Arquitectura. La fase final del proceso, a diferencia del nivel anterior, es abierta y flexible permitiendo que los estudiantes participen democráticamente aportando respuestas distintas a un mismo problema. Las fases de contraste son abiertas, lo que favorece la retroalimentación de forma cíclica hasta alcanzar un buen resultado. Además, introduce estrategias metodológicas para favorecer el análisis crítico de los problemas, como puede ser el estudio de caso sobre una situación real y la salida externa para visitar el lugar, con la finalidad de aumentar la conciencia crítica de los estudiantes y su compromiso con el proyecto y el entorno:

Se proponen mejoras sobre el modelo metodológico donde el urbanismo se inserte de manera transversal y recíproca. En azul se incorporan mejoras en relación al modelo existente en la asignatura (Figura 2). Estas mejoras tratan de matizar que cada fase no fuese unidireccional, sino que cada una fuera un complemento de la otra. No se tratan de hitos cerrados pues todas las fases intervienen entre sí. El análisis y la ideación es un proceso continuo que abarca todas las fases. Desde el ámbito urbano se busca implementar conceptos urbanísticos que posteriormente, en las fases 2 y 3, sean aplicados en la escena urbana en relación a la propuesta arquitectónica. Así, las propuestas ideadas por los estudiantes estarían intermitentemente en revisión realizándose de manera cíclica el análisis, la ideación y el desarrollo desde una visión urbana.

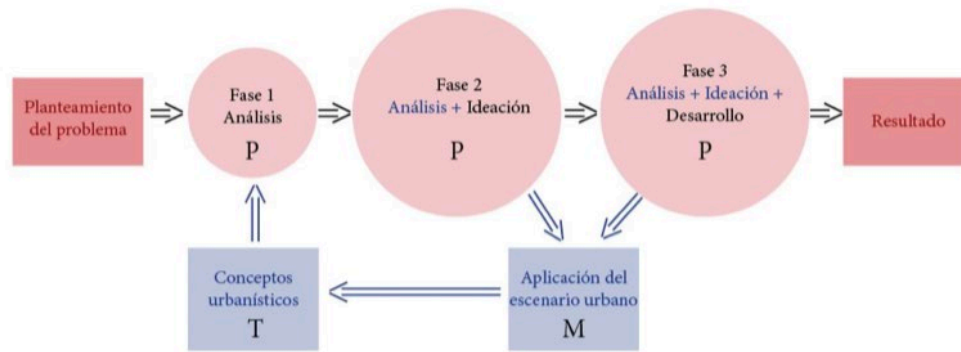


Figura 2. Modelo metodológico propuesto desde Urbanismo para Taller de Arquitectura. La letra P indica contenido práctico, la M indica metodológico y la T indica teórico.

Se procura buscar un esquema de índole circular e intentar romper con la linealidad que existe. El proceso debe ser retroalimentativo donde para partir del planteamiento del problema hasta llegar al resultado final, deben realizarse diferentes fases entre sí de manera cíclica hasta que el proyecto alcance la suficiente madurez para poder generar un buen resultado (ARQ.CIMA.Met.N4.120:3).

Ellos no trabajan nada en ficticio. Se les plantean problemas reales y se implican porque ellos mismos van a ver el terreno. Una de las partes del taller es la visita. Se le propone el primer día el sitio, se les enseña fotos, vais a trabajar aquí, este es el enunciado. Visitamos el sitio y entonces lo ven, porque claro, siempre en arquitectura hablamos de que no hay nada como una visita para comprender dónde estás trabajando, eso de trabajar desde Google no es posible. Ellos allí se ponen en la piel y en situación, ya que los sitios varían mucho (ARQ.En.Met.N4.186:34).

En síntesis, en lo relativo a los itinerarios de cambio en las tres categorías objeto de análisis, las progresiones del profesorado son diferentes. Como se observa en la Tabla 5, en la categoría modelo metodológico, 3 de los itinerarios seguidos por los docentes alcanzan el nivel 4, considerado el más complejo (2 docentes siguen el itinerario de N2 a N4 y 1 docente el itinerario de N1 a N4). Sin embargo, en la categoría contenidos ninguna concepción y práctica alcanza el nivel 4. En relación con las finalidades, aunque no se pueden establecer itinerarios por no haber datos del momento pre (X), hay menos concepciones situadas en el nivel 4 (solo 3 docentes de 9). Por tanto, las mayores resistencias y obstáculos para alcanzar el nivel 4 se encuentran en la categoría contenidos.

**TABLA 5.** Itinerarios de cambio en la introducción de la epc

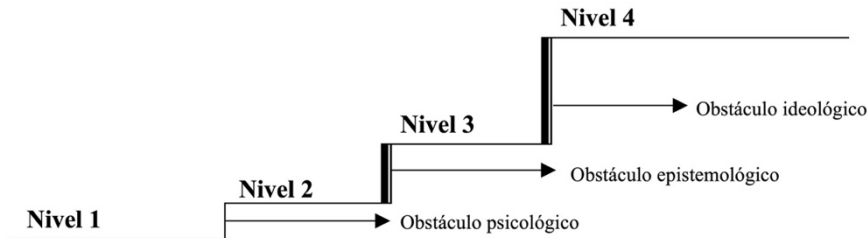
Categorías	Itinerarios (Pre-Post)	
Finalidades de la práctica docente (Fin.)	X a N1	4
	X a N2	6
	X a N3	8
	X a N4	3
Contenidos asociados a la educación para la ciudadanía (Co.epc)	De N1 a N2	4
	De N1 a N3	5
Modelo metodológico de educación para la ciudadanía (Met.epc)	De N2 a N2	2
	De N1 a N4	1
	De N2 a N3	4
	De N2 a N4	2

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4. Obstáculos y dinamizadores del cambio docente

En los itinerarios descritos los docentes declaran determinados obstáculos y dinamizadores en su desarrollo profesional (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. Niveles de progresión y obstáculos



Fuente: Elaboración propia.

El paso del nivel 1 al 2 supone que el profesorado supere obstáculos psicológicos. Requiere asumir que los estudiantes cuentan con ideas previas. Los docentes que declaran este tipo de obstáculo refieren dos problemas relativos a los estudiantes: tienen una falta de conocimientos básicos y están poco dispuestos a trabajar con problemas del mundo:

Lo primero es que ellos [los estudiantes] son pequeños en sus construcciones jurídicas (DERP.EN.Obst.psi.184:24).

Los alumnos no están preparados...ellos van a un aula y no esperan que ocurra eso...esperan que les enseñe óptica pero no esperan que cojas una temática del mundo que les rodea, la relaciones directamente con lo que van a aprender y se vea un ejemplo de innovación/aplicación...(FIS.EN.Obs.psi.183:22).

El paso del nivel 2 al 3 precisa de superar obstáculos epistemológicos, vinculados a una visión de los contenidos estática, desconectada y lineal. Habría que desarrollar una visión más relativista, considerando que los contenidos deben organizarse en tramas relacionadas; tomando de referencia diferentes fuentes para su selección (las ideas y modelos mentales de los estudiantes, los problemas sociales relevantes o temas controvertidos, etc.). Aquellos que declaran aún este tipo de obstáculos refieren enunciados del tipo:

Pero no me he atrevido a innovar tanto en docencia como para quitar o dirigir el contenido de la sesión. Realmente me he ajustado bastante a lo que se ha dado en otros años. No he entrado a innovar tanto en el contenido en sí, sino en la forma de hacer llegar esos contenidos (FIS.EN.Obs.epi.183:7).

La última transición, del nivel 3 al 4, supone superar obstáculos de carácter ideológico. Requiere entender que el aula es un lugar abierto, en el que pueden y deben plantearse cuestiones controvertidas y debatibles. El profesorado que no los ha superado piensa que trabajar cuestiones controvertidas o posicionarse en el aula supone “impregnar” a los estudiantes de su ideología; por lo que defienden la neutralidad en su papel docente:

E: ¿Qué dificultades encuentras para trabajar temas controvertidos en el aula?

D: Ni se me ocurre cómo hacerlo. Es una forma de que te tilden de una ideología. No me gusta que me tilden. Yo quiero ser profesora, al margen. Inevitablemente te tildarán por tu forma de hablar, de vestir, de comportarte, quizás. Pero no me gusta impregnar a mis estudiantes de mi

ideología. A mí puede no gustarme “Podemos” [Partido político] pero no me voy a pronunciar, porque puede llegar a ofender” (OPT.EN.Obs.ide.90:41).

Sin embargo, también existen dinamizadores de la mejora docente. Entre otros se encuentran afirmaciones sobre la influencia de la formación recibida en la reflexión y cuestionamiento crítico sobre los contenidos:

Estos contenidos vienen dados por la asignatura y el proyecto docente. En este curso docente [el CGDU] me he dado cuenta de que quizás algunas veces seguimos algo establecido que no nos paramos a cuestionarlo, y no es que no esté de acuerdo con lo que se enseña aquí, pero no me he atrevido a innovar tanto en docencia como para quitar o dirigir el contenido de la sesión (FIS.EN.Din.183:7).

O la reflexión sobre su responsabilidad docente con respecto a la transformación de los problemas sociales que nos rodean:

Yo en cuanto hombre, blanco, nacido en una sociedad europea soy consciente que he tenido muchos privilegios. Si no te paras, lo cuestionas, sales de tu posición cómoda y lo ves desde otra perspectiva ¿siempre ha sido así? ¿y porque siempre ha sido así tiene que seguir siendo así? Las cosas pueden cambiar. Si cambias algo de tu entorno, sea poco o mucho, ya estás haciendo tu deber como profesor o profesora (LIT.EN.Din.188:51).

## 5. DISCUSIÓN

El profesorado participante en este estudio avanza en su desarrollo profesional con respecto a la introducción de la educación para la ciudadanía en sus clases.

La investigación desarrollada permite confirmar dos cuestiones desde el punto de vista de la formación del profesorado universitario. En primer lugar, las estrategias formativas de reflexión sobre la propia práctica y la exposición a concepciones y prácticas distintas a la propia favorecen la mejora docente hacia el modelo deseable. Esto es coherente con lo demostrado por otros estudios (Ho et al., 2001; Trigwell y Prosser, 2020). En segundo lugar, los cambios son progresivos y están influidos por múltiples obstáculos y resistencias en el profesorado. Postareff y Nevgi (2015) mostraron que para alcanzar un conocimiento experto y coherente sobre su docencia es necesario que en la formación del profesorado se activen procesos de identificación sobre los mismos, con el objetivo de que los docentes tomen conciencia y puedan ser abordados desde una perspectiva formativa.

En el presente estudio el profesorado muestra menos resistencia para cambiar la metodología de enseñanza, en el sentido de introducir estrategias que favorecen el pensamiento crítico, la discusión y/o el debate, que para incorporar problemas sociales relevantes o tener una práctica coherente con las finalidades que declara. Esto último supone ir más allá de aumentar la participación de los estudiantes y cambiar las dinámicas de aula. Requiere el desarrollo de una visión más integrada del contenido de sus disciplinas. A la vez supone alcanzar una visión relativista de las mismas, para entender que los contenidos de enseñanza no son estáticos, sino que están influidos por los cambios sociales e históricos (García et al., 2017). Esto se refleja en el estudio, mientras la mayoría de las concepciones y prácticas del profesorado en la categoría modelo metodológico alcanza el nivel deseable en la categoría contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía no ocurre.

De esta forma, aunque el profesorado es capaz de introducir algunos contenidos actitudinales vinculados a la ética y deontología profesional, muestra resistencia para estructurar el tema a trabajar en torno a un problema social relevante o una cuestión controvertida. Sin embargo, son capaces de emplear estrategias metodológicas que invitan a la participación y la discusión en clase, así como a establecer un vínculo con la realidad profesional, mediante talleres externos o visitas. Esto último demuestra que el profesorado tiene menos resistencia para superar los obstáculos psicológicos

vinculados a otorgar un papel más activo a los estudiantes en su aprendizaje. No obstante, se muestran reticentes a incorporar las ideas de los estudiantes para realizar ajustes y alcanzar una enseñanza adaptada dentro de un modelo metodológico investigativo. Los obstáculos detectados ya han sido demostrados en otros estudios con profesorado universitario (Pérez-Rodríguez et al., 2021a; Rivero et al., 2020). El estudio realizado por Ho et al. (2017), en la misma línea, recoge diferentes factores, formales e informales, que afectan a la introducción de las cuestiones controvertidas en el aula, como pueden ser el contexto político, institucional y curricular.

Las finalidades de enseñanza al estar vinculadas intrínsecamente a los contenidos se ven afectadas por el obstáculo epistemológico. En la medida en que la reflexión sobre los contenidos es más profunda, se problematizan y vinculan a la realidad social, las finalidades también se complejizan, considerando la formación de buenos profesionales y ciudadanos comprometidos.

En lo que se refiere a los obstáculos, existe una fuerte resistencia a alcanzar el nivel 4, considerado el deseable para introducir la educación para la ciudadanía en el aula universitaria. Aunque los obstáculos psicológicos y epistemológicos influyen en la transición a este nivel, son los obstáculos ideológicos los que presentan mayor dificultad en su superación. La "neutralidad" de las disciplinas científicas (Bolívar, 2005) justifica la desconsideración de la influencia que los eventos históricos y/o sociales tienen sobre su reconfiguración. Superar esta falsa objetividad sobre la construcción del conocimiento científico favorecerá que progresivamente se introduzcan problemas sociales relevantes que impliquen discusiones éticas y morales en el aula (Hess, 2004). La introducción de problemas globales como contenido en el aula universitaria favorece el desarrollo de habilidades críticas y de compromiso con el cambio en los estudiantes. Así lo demuestran diferentes estudios con estudiantes de ingeniería (Boni et al., 2012, 2016).

En el plano de las finalidades, estos obstáculos se manifiestan en un desajuste entre sus intenciones en función de referirse al plano teórico o práctico. Uiboleht, Karm y Postareff (2016) argumentan que las disonancias en un mismo aspecto de la enseñanza, como ocurre en el caso de los profesores investigados en este estudio con respecto a esta cuestión, podrían explicarse por una falta de conciencia pedagógica.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Las conclusiones principales del estudio apuntan a que el profesorado universitario en formación progresa en su itinerario docente en lo relativo a incorporar cuestiones vinculadas a la educación para la ciudadanía. Se identifican diferentes obstáculos entre los que son más resistentes los epistemológicos e ideológicos. Estos condicionan las prácticas docentes, en la medida que impiden alcanzar una concepción más relativa de los contenidos de enseñanza. El proceso formativo seguido hace que, a pesar de no alcanzar el nivel ideal, el profesorado avance en su concepción inicial. Las finalidades que se plantean con su práctica docente varían. De forma general, los docentes refieren grandes finalidades. Cuando se plantea desde un plano concreto y vinculado a la práctica de aula, las intenciones cambian y se centran en la formación disciplinar y/o profesional, olvidando las implicaciones personales, sociales y ciudadanas. Esto es coherente con la resistencia para incorporar una visión sistémica de los contenidos, que tome de base los problemas sociales desde una perspectiva crítica y de justicia social.

Por otro lado, los obstáculos para avanzar con respecto a las concepciones y prácticas en relación con la metodología de enseñanza son menores. El profesorado supera más fácilmente los obstáculos psicológicos, consiguiendo dar a los estudiantes un papel más activo en su aprendizaje e incorporando gradualmente estrategias que favorecen el aprendizaje dialógico, la toma de decisiones o el posicionamiento crítico.

En síntesis, se dan cambios en el desarrollo profesional del profesorado universitario, aunque son lentos y concretos. Es necesario que los docentes sigan formándose en procesos cíclicos de mejora que vayan de la teoría a la práctica y viceversa (Pérez y Soto, 2011), en la idea de combinar una



reflexión epistemológica sobre las disciplinas de referencia, un conocimiento didáctico del contenido enseñado (Mentado et al., 2017) y un conocimiento basado en la experiencia a partir de las prácticas exitosas desarrolladas en el aula (Porlán, 2017; Porlán y Rivero, 1998). Los profesores deben ser conscientes de que sus ideas y enfoques de enseñanza deben cambiar, con asesoramiento experto y gradualmente, es decir, requiere de un compromiso a largo plazo (Trigwell y Prosser, 2020). De esta forma, podrán consolidarse progresivamente modelos didácticos coherentes y alineados, que recojan como principio didáctico la formación de buenos profesionales y también de ciudadanos comprometidos, capaces de hacer frente a los retos y problemas sociales que nos acontecen, orientando las prácticas de enseñanza hacia un enfoque crítico y de justicia social. En palabras de Ross (2018) “the hegemonic system of global capitalism dominates not because people agree with it. It rules because most people are convinced that there is no alternative” (p.386).

### Referencias

- Akkerman, S.F. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. DOI: 10.3102/0034654311404435
- Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496-509. DOI: 10.1080/14767724.2021.1904214
- Astaíza-Martínez, A. F., Castillo-Bohórquez, M. I., Rojas-León, G. A., Mazorco-Salas, J.E., y Prieto-Cruz, O.A. (2019). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44(1). DOI: 10.15517/revedu.v44i1.36847
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avery, P. G., Levy, S. A. y Simmons, A. M. M. (2014). Secondary students and the deliberation of public issues. *PS: Political Science & Politics*, 47(4), 849-854. DOI: 10.1017/S1049096514001164
- Beane, J. A. (2013). A Common Core of a Different Sort: Putting Democracy at the Center of the Curriculum. *Middle School Journal*, 44(3), 6-14. DOI: 10.1080/00940771.2013.11461850
- Bicocca, M. (2018). Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad. *Estudios Sobre Educación*, 34, 29-46. DOI: 10.15581/004.34.29-46
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14, 21-34. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.003
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Bolívar, A. (2020). Rediseñar el currículum de secundaria desde las competencias clave para la vida. *Debates Em Educação*, 12(Esp), 297-320. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nespp297-320
- Boni, A., Lopez-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. DOI: 10.1080/17449626.2016.1148757
- Boni, A., MacDonald, P. y Peris, J. (2012). Cultivating engineers' humanity: Fostering cosmopolitanism in a Technical University. *International Journal of Educational Development*, 32, 179-186. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2011.07.001
- Cotton, D. R. E. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 67-83. DOI: 10.1080/00220270500038644
- de Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán, *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata.

- de-Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Madrid: Morata.
- de-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., Porlán, R. y Pérez-Rodríguez, N. (2020). La progresión de los modelos docentes universitarios: Resultados del primer estudio. En N. de-Alba-Fernández y R. Porlán, *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp.191-230). Madrid: Morata.
- Duschl, R.A. (2019). Learning progressions: framing and designing coherent sequences for STEM education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(4). DOI: 10.1186/s43031-019-0005-x
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Espejo-Leupin, R. y González-Suárez, J.M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 309-330. DOI: 10.4995/redu.2015.5431
- Esteban, F. (2018). Ideas de ayer para la Educación Universitaria de hoy. *Foro de Educación*, 16(24), 215-232. DOI: 10.14516/fde.456
- Estepa, J. y García, F.F. (2020). El modelo del profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Íber Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 22-28.
- Fernández, I. y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 28-52. DOI: 10.30827/PROFESORADO.V24I2.15149
- García, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y contenidos de enseñanza. En R. Porlán, *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.
- García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García, R., Sales, A., Moliner, O. y Ferrández, R. (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-22. DOI: 10.14201/3166
- Hammond, C. D. y Keating, A. (2018). Global citizens or global workers? Comparing university programmes for global citizenship education in Japan and the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 915-934. DOI: 10.1080/03057925.2017.1369393
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS Online*, 257-262. DOI: 10.1017/S1049096504004196
- Ho, A. S.P., Watkins, D. y Kelly, M. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*, 42, 143-169. DOI: 10.1023/A:1017546216800
- Ho, L., Mcavoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. In M. McGlinn Manfra y C.Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16(2), 343-362. DOI: 10.5944/educxx1.2.16.10345
- Jiménez, D., González, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanzas. *Profesorado*, 24(1), 76-94. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8173
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modelisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), 79-99.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

- Mentado, T., Cruz, L. y Medina, J. L. (2017). Preparar para aprender: Una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica. *Estudios sobre educación*, 33, 27-48. DOI: 10.15581/004.33.27-48
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós.
- Naciones Unidas (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York.
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). Programas de formación docente en educación superior en el contexto español. *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17. DOI: 10.12795/ie.2019.i97.01
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N. y Navarro-Medina, E. (2021a). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación Universitaria*, 14(3), 149-162. DOI: 10.4067/S0718-50062021000300149
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E. y de-Alba-Fernández, N. (2021b). University Professors' Teaching Conceptions Questionnaire: An Instrument to Understand Teaching Models. *Pedagogika*, 144(4), 5-24. DOI: 10.15823/p.2021.144.1
- Pérez, A. I. y Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (417), 64-67.
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Postareff, L. y Nevgi, A. (2015). Trayectorias de desarrollo del profesorado universitario durante un curso de formación pedagógica. *Educación*, 51(1), 37-52. DOI: 10.5565/rev/educar.647
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G. y Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 15-35. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.2845
- Ross, E. W. (2000). Redrawing the Lines. The Case against Traditional Social Studies Instruction. En David W. Hurst y E. Wayne Ross (Ed.), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change* (pp.43-63). New York: Palmer Press.
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371-389. DOI: 10.1080/10714413.2019.1570792
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 1-42. DOI: 10.3102/0034654319862493
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2020). *Exploring University Teaching and Learning. Experience and Context*. Switzerland: Palgrave MacMillan.
- Uiboleht, K., Karm, M. y Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854-869. DOI: 10.1080/13562517.2016.1183615
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E. y de-Alba-Fernández, N. (2022). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 33-52. DOI: 10.7203/DCES.43.24433

