

Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria

Noelia Pérez-Rodríguez*, Nicolás de-Alba-Fernández y Elisa Navarro-Medina

Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla, C/Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla-España (correo-e: nperez4@us.es; ndealba@us.es; enavarro5@us.es)

* Autor a quien debe ser dirigida la correspondencia.

Recibido Ene. 5, 2021; Aceptado Mar. 3, 2021; Versión final Mar. 29, 2021, Publicado Jun. 2021

Resumen

Esta investigación analiza la influencia de la participación del profesorado universitario en un programa de formación docente en la inclusión de contenidos de educación para la ciudadanía en sus clases. El estudio sigue un diseño pre-test y post-test con el objetivo de identificar las progresiones y los obstáculos en los itinerarios de cambio en las concepciones y prácticas sobre los contenidos de educación para la ciudadanía. Los resultados apuntan a una progresión hacia el modelo deseable. No obstante, se detectan obstáculos que impiden que estas progresiones se den en mayor medida y que sirven para ofrecer pautas de mejora en la formación de docentes universitarios. Se concluye que el profesorado universitario en formación progresa en su itinerario formativo con respecto a la introducción de contenidos de educación para la ciudadanía, aunque pocos alcanzan el nivel deseable.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; contenidos de cursos; formación docente; cambio en la educación superior

The contents of citizenship education. Development paths for training university professors

Abstract

This research study examines the influence of the participation of university professors in the development of a teaching training program on how to include citizenship education contents in university classrooms. The methodology has a pre-test and post-test design to identify and characterize progress and possible obstacles that may arise when changing concepts and practices related to university class contents. The results show progress towards achieving a desirable teaching model. However, there are obstacles that prevent progress to a greater extent, but that can serve to create guidelines for improving teaching training of university professors. It is concluded that university professors show improvement on introducing citizenship education contents, into their classes, but few achieve a desirable improvement level.

Keywords: citizenship education; course contents; professor training; changes in higher education

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está inmersa en vertiginosos cambios y la crisis que vivimos tambalea los cimientos del Estado del Bienestar. Su supervivencia depende, en gran medida, de la formación de ciudadanos que den respuesta a los problemas vigentes (Giroux, 2020). Es necesario que los sistemas educativos, también los universitarios, planteen estrategias para abordar la educación para la ciudadanía en un contexto de crisis mundial. Este era el sentido del planteamiento europeo de transformación docente universitaria, conocido como Plan Bolonia, que apostaba por la necesidad de reforzar una universidad basada en el desarrollo de competencias, entre las que se encuentra la ciudadana (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Sin embargo, esta estrategia no ha tenido los resultados esperados (Fernández y Madinabeitia, 2020), y aún más, si cabe, existe una necesidad de pasar de una concepción de ciudadanía pasiva a otra de ciudadanía participativa y comprometida con los problemas del entorno (Aktas et al., 2017; Pineda-Alfonso et al., 2019). En este momento es clave reconsiderar la misión de la universidad y su responsabilidad con la mejora de la sociedad (Astaíza-Martínez et al., 2019). Ello supone una gran complejidad en un escenario en el que se difuminan las responsabilidades y acciones de los individuos. Los discursos en este ámbito están cada vez más afectados por prácticas propias de un mercado neoliberal que influyen también a la formación universitaria (Giroux, 2020). Ante esto, la universidad debe actuar como un espacio crítico de construcción de ciudadanía activa “como antídoto” a un escenario neoliberal cada vez más creciente (Pais y Costa, 2020). Si sólo formamos a trabajadores para su beneficio propio y no como un servicio a la comunidad se quedarán en el plano de lo privado y sin trascender a lo público. La universidad como espacio de convivencia debe aspirar a la creación de ideas y la formación de ciudadanos. De no hacerlo se convierte exclusivamente en una institución de formación científico-técnica (Hammond y Keating, 2018).

Sin embargo, esto contrasta con la realidad. Algunos estudios realizados sobre los planes y contenidos de enseñanza en la universidad indican que si bien, en algunas ocasiones, existen materias concretas entre las que se encuentran cuestiones de ética ciudadana, estas son de carácter utilitarista (Mellen et al., 2017). En la misma línea, en una revisión realizada por Aktas et al. (2017) sobre programas específicos de ciudadanía global en 5 países distintos señalaron como deficiencias la falta de compromiso real por parte de los estudiantes y, en su defecto, el bajo impacto en su transformación crítica. En consecuencia, la educación para la ciudadanía debe integrarse de forma explícita en todas las materias universitarias y no exclusivamente en una asignatura aislada del plan de estudios (García López et al., 2009). Alcanzar una formación ciudadana comprometida y real supone vincularla intrínsecamente a la propia formación universitaria, de forma que el aprendizaje de la ciudadanía se base en la participación en experiencias democráticas y, por tanto, tenga un impacto a corto y largo plazo (Biesta, 2016).

La integración explícita de la educación para la ciudadanía en las aulas universitarias supone, entre otros, un análisis de los contenidos de enseñanza. A pesar de que cada vez se hace más presente la necesidad de implementar metodologías constructivistas en la Educación Superior se ha desatendido cómo este cambio de enfoque en la enseñanza y el aprendizaje afecta también a los contenidos (O'Connor, 2020). Se olvida que todo proceso de enseñanza queda conformado por un modelo didáctico en el que deben estar alineados sus tres elementos fundamentales (contenidos, metodología y evaluación) (Biggs, 2014). Partiendo de la complejidad y la divergencia que supone enseñar una disciplina de otra en la universidad, los docentes, como especialistas en el conocimiento disciplinar y responsables de los procesos de planificación curricular, deben adquirir de forma progresiva un Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) a enseñar (Shulman, 1987; Mentado Labao et al., 2017).

Entendemos por contenidos todos aquellos conocimientos que pretendemos que los estudiantes aprendan y asumimos que tienen un carácter evolutivo dentro de las disciplinas, reorganizándose y reestructurándose para adaptarse a los cambios sociales e históricos (García et al., 2017). El conjunto de contenidos y las relaciones entre los mismos formarían lo que Donald (1983) denomina *estructuras de conocimiento*. En la medida en la que se analicen estas estructuras, identificando y diferenciando los contenidos estructuradores y secundarios de la disciplina, y se establezcan relaciones entre ellos y con problemas sociales relevantes se favorecerá un tratamiento curricular de los contenidos de educación para la ciudadanía. Desde nuestra perspectiva, un modelo deseable de educación para la ciudadanía en la universidad sería aquel que favoreciese la conversión de problemas sociales relevantes o temas controvertidos en estructuradores de los contenidos. El trabajo en torno a problemas sociales relevantes permite a los estudiantes ser sujetos activos y comprometidos a nivel social y político. Las propuestas de problematización del contenido y de trabajo en torno a temas controvertidos han sido implementadas e investigadas en niveles no universitarios teniendo en cuenta incluso distintos enfoques ideológicos (Santisteban, 2019) para la formación de una ciudadanía crítica y participativa (Pineda-Alfonso et al., 2019).

Este cambio supone una planificación, declaración e integración curricular (Barnett et al., 2001) en las asignaturas universitarias que considere además de los contenidos de carácter conceptual, los procedimentales y actitudinales. Sin esta integración los contenidos de educación para la ciudadanía se dejan

a la transversalidad. Explicitar los contenidos supone considerar distintos referentes para su programación (García et al., 2017): Contenidos disciplinares relevantes; ideas de los estudiantes; Problemas sociales y ambientales relevantes; y conocimientos metadisciplinares, referidos a una cosmovisión más allá de la disciplina.

Aunque existen experiencias exitosas en la universidad de introducción de contenidos problematizados y enfocados a formar a una ciudadanía participativa, parecen minoritarias y dependientes de la voluntariedad de los profesionales implicados. En la Universidad de Ibagué han implementado un ciclo básico de formación integral obligatoria para todos los estudiantes universitarios, independientemente del área (Astaíza-Martínez et al., 2019). Trabajan desde un enfoque sistémico y ciudadano a través de proyectos de resolución de problemas sociales complejos. Al analizar las concepciones sobre ciudadanía del profesorado y estudiantes de este curso obtuvieron una idea de ciudadanía activa, reflexiva y transformativa.

Otras experiencias que destacar son las desarrolladas por Boni y Calabuig (2017) en la línea de introducir la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en la universidad. Siguiendo a Larsen (2014) defienden la idea de alcanzar un marco dual que considere el conocimiento/análisis (de las diferencias, de sí mismos, de la globalidad y la responsabilidad) y el compromiso/acción (con sí mismos, con lo cívico y con respecto a la justicia social). Los resultados, tras un estudio pre-post, muestran un análisis más crítico por parte de los estudiantes sobre problemas relacionados con el desarrollo y la globalización, así como con su papel y responsabilidad en la sociedad, tanto a nivel local como global. No obstante, ¿está preparado el profesorado universitario para que los problemas sociales estructuren los contenidos de sus materias?

Como ya se ha comentado anteriormente la formación en competencias sociales y ciudadanas debe ser eminentemente práctica y activa (Wood et al., 2018). Sin embargo, esto último contrasta con las investigaciones que apuntan a un limitado conocimiento docente en el profesorado universitario, que explica la pervivencia de modelos de enseñanza transmisivos (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). Junto a ello, falta una regulación de la formación docente del profesorado universitario (tanto a nivel general como específica sobre formación ciudadana), que se caracteriza por ser voluntaria y asistemática (Pérez-Rodríguez, 2019). Además, la percepción sobre la formación ciudadana por parte del profesorado universitario varía dependiendo del área disciplinar a la que pertenezcan (García López et al., 2009). Según los resultados de García López et al. (2009), el profesorado del área de Salud es el que tiene mayor sensibilización al contar con materias específicas de deontología profesional. Los de Ciencias Sociales hacen referencia a un tratamiento de la formación ciudadana de carácter más transversal. Por su parte, los de Ciencias parecen los menos concienciados con su tratamiento.

Transformar esta realidad conlleva alcanzar un modelo de docencia más participativo y constructivo. Los modelos docentes universitarios y sus concepciones han sido ampliamente investigados tanto a nivel nacional como internacional (Prosser et al., 1994; Jiménez-Hernández et al., 2018). Los resultados recogen la existencia de, al menos, cuatro modelos que oscilan entre la transmisión centrada en la materia y el profesor y el constructivismo y la investigación, centrado en el aprendizaje y los estudiantes (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). El paso de un modelo a otro depende de la formación didáctica de los docentes universitarios (Jiménez-Hernández et al., 2018). Diferentes investigaciones apuntan a que los procesos formativos de reflexión sobre la práctica y a partir de la investigación personal (Espejo Leupin y González-Suárez, 2015) favorecen progresiones graduales en las concepciones y prácticas del profesorado hacia un enfoque centrado en los estudiantes (Gibbs y Coffey, 2004; Uiboleht et al., 2016). Además, la formación debe comenzar con las primeras experiencias docentes, pues las concepciones son menos estables y más fáciles de modificar (Postareff y Nevji, 2015).

Atendiendo a lo expuesto, el propósito de este estudio es analizar y establecer modelos de itinerarios de progresión sobre los contenidos de educación para la ciudadanía del profesorado universitario en formación. Describir estos itinerarios, así como los obstáculos encontrados en la introducción de los contenidos mencionados, es relevante para diseñar estrategias formativas concretas que puedan incidir en las dificultades halladas.

MÉTODO

Esta investigación sigue un diseño pretest-postest. A continuación, se presenta el contexto de la investigación, los problemas planteados, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de análisis.

Contexto de la investigación

Se investigan los itinerarios de cambio del profesorado participante en el Curso General de Docencia Universitaria incluido en el programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la

Universidad de Sevilla. El CGDU está compuesto por profesorado de diversas titulaciones y con años de experiencia docente distinta, conformando equipos interexperienciales e intergeneracionales. 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 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 tres problemas prácticos docentes: contenidos, metodología y evaluación. En relación con los contenidos, en el diseño, aplicación y evaluación del CIMA, los docentes deben identificar y formular integradamente diferentes tipos (conceptuales, procedimentales y actitudes, valores y emociones), seleccionar los más estructurantes o esenciales, reflexionar sobre las interacciones más significativas entre ellos y representarlos en un mapa o red de contenidos considerando diferente grado de profundización en las relaciones. Además, se les propone que seleccionen e integren problemas relevantes dentro de sus disciplinas, que se conviertan en activadores de los contenidos, con capacidad para organizarlos y estructurarlos. La selección de buenos problemas relevantes es fundamental para que los contenidos adquieran sentido.

Problemas de la investigación

Este estudio se encuadra en el marco de una investigación más amplia que analiza el programa FIDOP. Indagar sobre el cambio de concepciones del profesorado en formación facilita la caracterización de los modelos de itinerarios desarrollados, en pos de plantear estrategias formativas más idóneas. De acuerdo con esto, esta investigación busca dar respuesta a los siguientes problemas: 1) ¿Qué progresiones se dan en relación a la inclusión de contenidos de educación para la ciudadanía en profesorado universitario en formación?; 1.1) ¿El área de conocimiento influye en la inclusión de contenidos de educación para la ciudadanía?; 1.2) ¿Los años de experiencia docente condicionan la integración de contenidos de educación para la ciudadanía?; 1.3) ¿Tener formación docente previa favorece la integración de los contenidos de educación para la ciudadanía? Para ello se analiza su práctica habitual con respecto a los contenidos antes de participar en el curso (pre) y los contenidos desarrollados en el CIMA fruto del proceso formativo (post). La variable independiente es el curso realizado.

Participantes

La selección de los docentes está basada en criterios para asegurar que los participantes en el estudio cuenten con unas características concretas. El primer criterio se basa en que los docentes hubiesen completado el curso en su totalidad. El segundo criterio busca una representatividad de docentes de diferentes áreas de conocimiento. Ello permite realizar un análisis de las progresiones a nivel individual y grupal. Finalmente, y cumpliendo los criterios mencionados, en el estudio participan 44 de los 77 docentes que realizaron el curso en 2017, lo que supone una representatividad del 57,1%. En la Tabla 1 se recoge una descripción, en términos de frecuencias (F), en cuanto a género, años de experiencia docente, áreas de conocimiento y formación docente previa al curso.

Tabla 1: Descripción de los participantes (*Valor perdido)

Género		Años de experiencia docente		Áreas de conocimiento		Formación docente previa al curso	
	F	Tramos	F		F	Tipologías	F
Mujeres	16	>10	21	Ciencias Sociales	20	Propia titulación	1
Hombres	28	10-20	17	Experimentales y Técnicas	24	Curso noveles	2
		<20	5			Cursos cortos/ Curso Adaptación Pedagógica	17
						Sin formación docente previa	24
Total	44		43*		44		44

Instrumentos

El estudio lo componen dos instrumentos, un cuestionario previo (pre) que el profesorado cumplimenta antes de realizar el curso y un informe final público (post) que recoge la innovación tras finalizar el curso, ambos validados previamente (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). El primero de los instrumentos, cuestionario de "Concepciones Docentes del Profesorado Universitario" (CDPU), está compuesto por 4 partes. La primera de ellas hace referencia a aspectos demográficos. Las tres restantes se refieren a cuestiones relativas a sus concepciones sobre contenidos de enseñanza, metodología y evaluación. El segundo, el informe final público, recoge el diseño, experimentación y evaluación de un CIMA de ocho horas de duración que el profesorado implementa durante el curso. En este instrumento cada docente reflexiona sobre lo que diseñó inicialmente en relación con los contenidos, el modelo metodológico, las actividades y la evaluación. También evalúa lo que realmente ocurrió en el desarrollo de las clases al implementarlo y realiza una valoración de la experiencia y de los principios didácticos que van dando sentido a su práctica y que condicionarán su modelo docente y los futuros CIMA. En total se han analizado 88 documentos, dos por docente. Los datos se obtienen a través de los evaluadores principales del programa formativo, bajo consentimiento expreso de los participantes en el estudio.

Procedimiento de análisis

La fortaleza de las fuentes descritas, en concreto su estabilidad y especificidad, y su carácter abierto permite conocer y analizar los contenidos planteados por los docentes en detalle y profundidad, con respecto a dos momentos distintos. Para analizarlos se utiliza una técnica de análisis de contenido mediante una estrategia de categorización (Elo y Kyngäs, 2008). Se emplea una categoría apriorística construida a partir de otro sistema (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). Esta categoría, tal y como se presenta en la Tabla 2, está compuesta por cuatro niveles en hipótesis de progresión de lo simple (nivel 1) a lo complejo (nivel 4). Este último se corresponde con el modelo deseable de contenidos de educación para la ciudadanía.

Tabla 2: Categoría de análisis

Categoría	Nivel 1 (N1)	Nivel 2 (N2)	Nivel 3 (N3)	Nivel 4 (N4)
Contenidos de educación para la ciudadanía	No se incluyen contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía. Se consideran contenidos conceptuales, informaciones, hechos, teorías o principios teóricos propios de la disciplina de referencia.	No se consideran contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía. Se plantean contenidos formulados como problemas disciplinares.	Se comienzan a introducir contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía. Se refieren aquellos vinculados al ejercicio de ser un buen profesional: ética y deontología.	Los contenidos de educación para la ciudadanía vinculados a problemas sociales relevantes o temas controvertidos estructuran la propuesta de contenidos. Se asocian a actitudes, valores, normas y posicionamientos ideológicos y críticos, que suponen una transformación y/o impacto en la realidad.

Para el análisis se siguen dos fases. La primera es textual. Los datos se introducen en Atlas.ti v.8 y se procede a identificar Unidades de Información Significativas (UIS). Para ello se vincula cada una de las UIS con un código (nº participante, disciplina, momento -pre o post-, nivel en la categoría, nº cita). La segunda, de carácter conceptual, sigue una estrategia de contextualización, analizando las UIS junto a los códigos asociados. En el caso de UIS categorizadas en niveles intermedios se procede a realizar una revisión por pares, para tomar una decisión con respecto al nivel. En un segundo momento, y con el objetivo de aportar fiabilidad al análisis, se realiza un contraste por pares entre tres jueces codificadores, especialistas en desarrollo profesional docente, educación para la ciudadanía y formación del profesorado universitario.

En el contraste cada investigador revisa las UIS identificadas por otro, incluyendo propuestas alternativas de interpretación y discrepancias. El nivel de acuerdo alcanzado entre los investigadores fue del 74%, lo que se considera un nivel aceptable. Los desacuerdos se resuelven por el equipo de investigación, para matizar aspectos en algunos niveles, sobre todo los intermedios (2 y 3), alcanzando un acuerdo del 88%. Las discrepancias no resueltas y poco significativas se eliminan del análisis. Finalmente, se realiza un análisis de frecuencias en los itinerarios de progresión individual (pre-post) de los 44 docentes.

RESULTADOS

En términos generales, y respondiendo al problema de investigación principal, el profesorado universitario participante en este estudio progresa en la introducción de contenidos de educación para la ciudadanía después de realizar el curso de formación docente. Tal y como refleja en la Tabla 3, del total de participantes, la mayoría de las concepciones (72,8%) se situaban en el nivel 1 antes de comenzar el curso (pre) y aunque existían concepciones situadas en niveles superiores, eran minoritarias. En el momento post, las

concepciones avanzan hacia niveles superiores (nivel 2, 27,3%; nivel 3, 22,7%) aunque todavía sigue habiendo una presencia mayor en nivel 1 (36,4%). Son muy pocas las concepciones que alcanzan el nivel deseable (13,6%).

Tabla 3: Frecuencias y porcentajes con respecto a los diferentes niveles (pre-post)

Niveles	Cuestionario previo (pre) F (%)	Informe final público (post) F (%)
Nivel 1	32 (72,8%)	16 (36,4%)
Nivel 2	6 (13,6%)	12 (27,3%)
Nivel 3	3 (6,8%)	10 (22,7%)
Nivel 4	3 (6,8%)	6 (13,6%)
Total	44 (100%)	44 (100%)

A continuación, se presentan citas alusivas a cada uno de los niveles descritos como categorías de análisis. El ejemplo del nivel 1 se contextualiza en arquitectura y se refiere al Cuestionario previo (pre). Como se observa, no se incluyen contenidos asociados a la educación para la ciudadanía. Los contenidos son de carácter conceptual, definiciones, informaciones o hechos: “Tema: Áreas homogéneas. Contenidos: A) Definición conceptual de área homogénea a partir de la revisión de autores; B) Definición legal de área homogénea a partir de la ley de Ordenación Urbanística de Andalucía (LOU); C) Introducción a los criterios para la definición de un área homogénea en el planeamiento de protección. Definición de criterios y ejemplos prácticos de cada uno a través de planeamiento vigente (parcial: cada criterio); D) Síntesis de los criterios empleados en la delimitación de áreas homogéneas, mediante el análisis de casos de planeamiento vigente (total: todos los criterios)” (38.ARQ.PRE.N1.13:4)

El ejemplo referente al nivel 2 se contextualiza en podología y hace alusión al Informe final público (post). Al igual que en el nivel anterior no se consideran contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía. Se plantean contenidos formulados como problemas disciplinares: “Las preguntas claves que organizan el contenido del mapa conceptual son las siguientes: 1. ¿Qué conocéis de la documentación clínica? Concreta en la Historia Clínica; 2. ¿Conlleva alguna responsabilidad la Historia Clínica?; 3. ¿Tiene alguna responsabilidad su acceso?, ¿Quién accede?; 4. ¿Conoces el contenido fundamental de la Historia Clínica?; 5. ¿Existe alguna pregunta de la anamnesis que te resulta difícil de realizar?; 6. ¿Preguntas W (por qué, para qué, quién, cómo, donde) sobre el registro?; 7. Cita los tipos y contenidos de los diferentes informes clínicos; 8. ¿Qué tipos de datos son fundamentales en la receta?; 9. ¿Cómo actuar si existe pérdida o sustracción de un talonario de recetas?; 10. ¿Cómo localizo un medicamento en el vademécum podológico?, ¿Conoces el proceso de búsqueda de datos?” (10.POD.POST.N2.54:5)

En el nivel 3 se comienzan a introducir contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía vinculados a cuestiones de ética y deontología profesional. El ejemplo que se expone se contextualiza en medicina y hace referencia al Informe final público (post). Como se observa en la cita siguiente considera como una pregunta central la cuestión “¿Podríamos crear seres manipulados genéticamente para tratar nuestro cáncer?”. Además, en el mapa de contenidos (Figura 1) señala esta cuestión como un dilema ético: “1.-Enfermedad neoplásica. ¿Desde qué punto de vista habría que investigar el cáncer para que repercutiera en el diagnóstico, pronóstico, tratamiento y evolución pos-tratamiento?; 2.-¿Cuáles son las técnicas anatomopatológicas que sirven para conocer el diagnóstico, pronóstico y respuesta al tratamiento?; 3.-¿Podríamos crear seres manipulados genéticamente para tratar nuestro cáncer?” (40.MED.POST.N3.8:2)

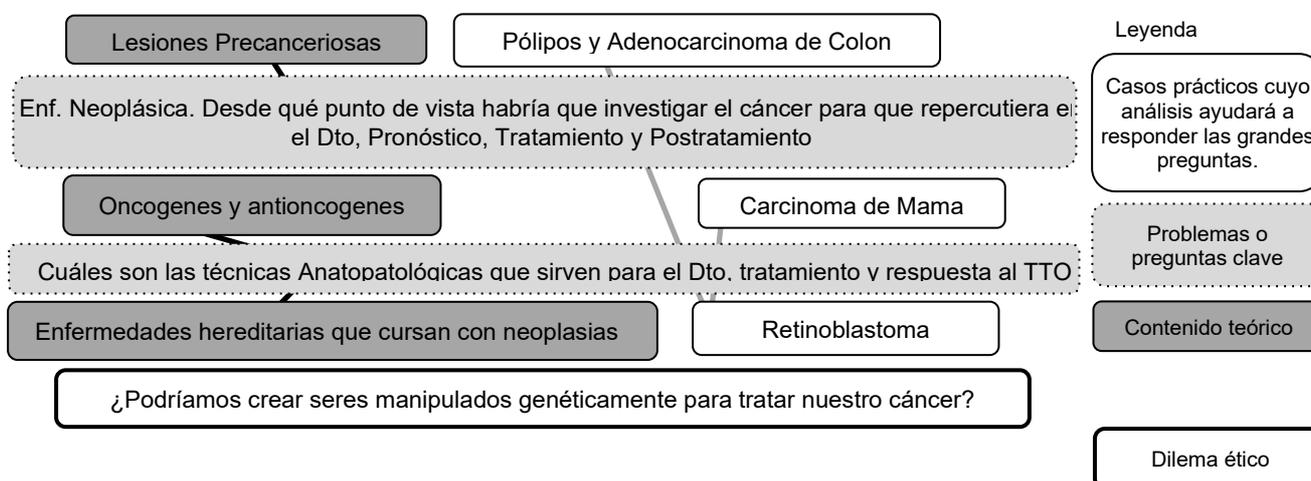


Fig. 1: Mapa de contenidos (40.MED.POST.N3.8:5)

El nivel de referencia o deseable (nivel 4) considera la introducción de contenidos de educación para la ciudadanía vinculados a problema sociales relevantes o temas controvertidos, como estructuradores de la materia. El ejemplo que se presenta se contextualiza en economía y hace referencia al Informe final público (post). Como puede observarse en la siguiente cita, se analiza el papel del Estado en la Globalización. El mapa de contenidos (véase Figura 2) parte del desfase entre la integración económica y política puesto de manifiesto a final de los años 60.

El objeto de este taller conceptual es analizar el papel del Estado en la Globalización. Como muestra el mapa de contenidos adjunto, el taller parte de un problema inicial que empieza a ponerse de manifiesto a finales de los años 60 del siglo pasado: existe una falta de correspondencia (o desfase) entre el nivel al que hoy día se produce fundamentalmente la acumulación de capital (nivel global) y el nivel de la articulación política, que sigue siendo fundamentalmente a escala nacional. Actividad económica y regulación política coinciden cada vez en menor medida y esto está generando numerosos problemas e ineficiencias tanto en el ámbito económico, como político, social y de gobernanza mundial. A diferencia del pensamiento económico más ortodoxo (“neoliberal”), que defiende la existencia y deseabilidad de mercados “autorregulados”, nosotros partimos de la idea de que dichos mercados “autorregulados” no existen; como no puede existir mercado sin estado; el papel del estado es fundamental e imprescindible en cualquier economía de mercado...” (27.ECO.POST.N4.78:24)

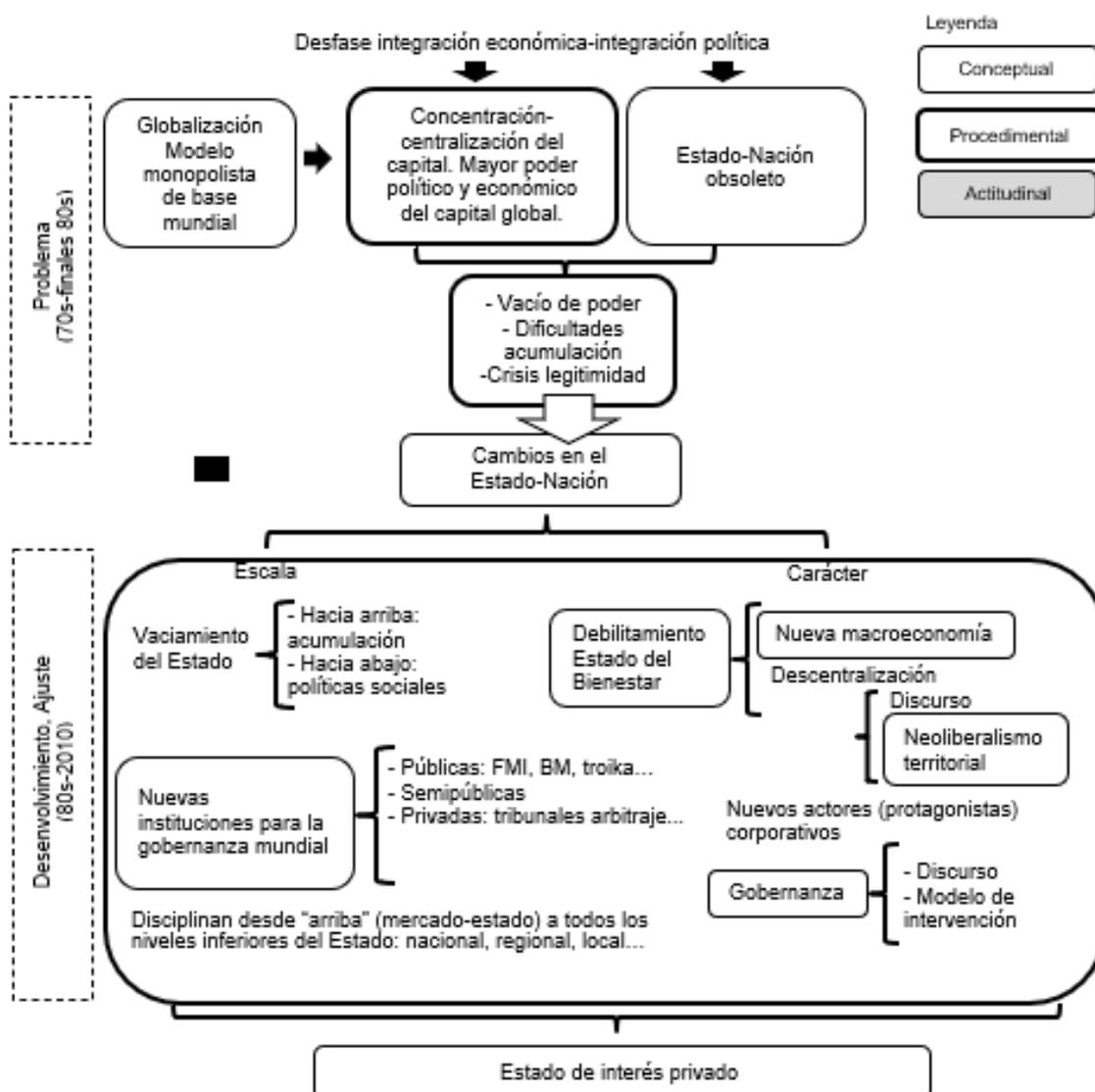


Fig. 2: Mapa de contenidos (27.ECO.POST.N4.78:12)

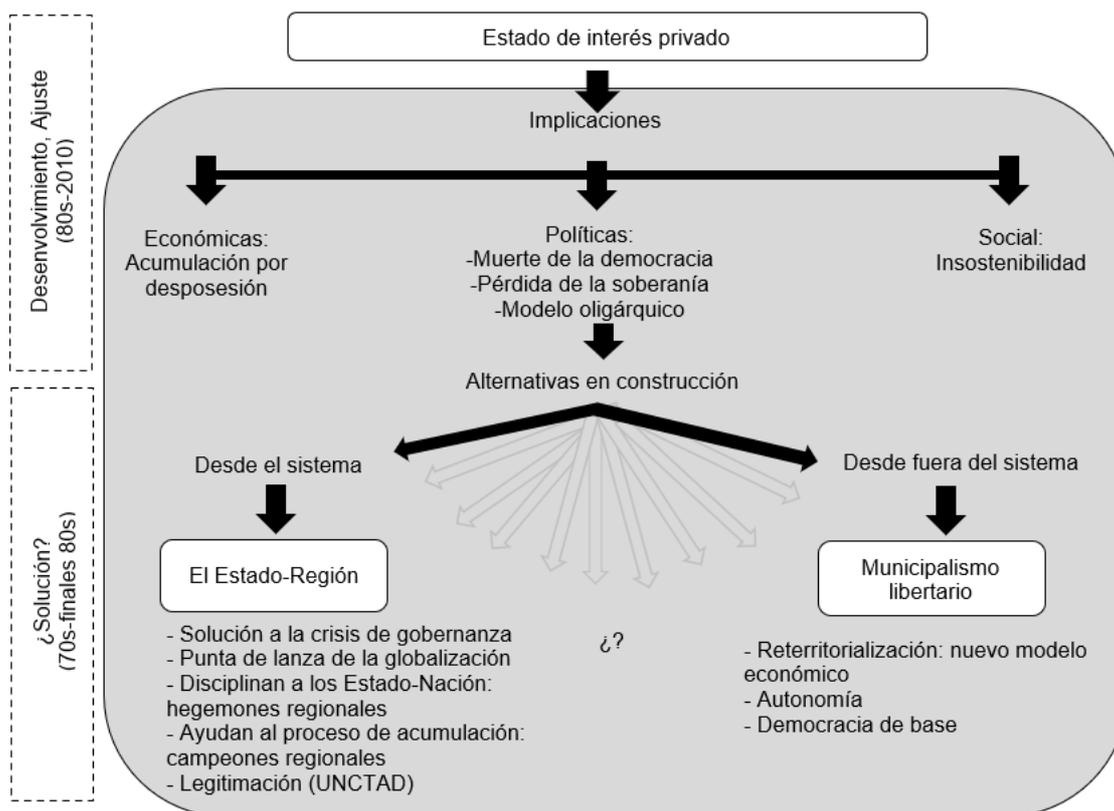


Fig. 2: (continuación)

Tras exponer ejemplos alusivos a los niveles analizados se presentan los resultados en base a los problemas de investigación formulados anteriormente. Para dar respuesta al problema 1.1. se analiza la influencia de las áreas de conocimiento, Ciencias Sociales y Experimentales y técnicas, en este cambio (pre-post). La Tabla 4 recoge como en ambas áreas, en el momento pre, las concepciones docentes se situaban mayoritariamente en el nivel 1, tanto en Ciencias Sociales (60%) como en Experimentales y Técnicas (83,3%). Sin embargo, en el momento post, mientras que en Ciencias Sociales la evolución es más suavizada, en Experimentales y Técnicas se produce un cambio mayor, fundamentalmente aumentan las concepciones situadas en niveles 3 y 4.

Tabla 4: Frecuencias y porcentajes con respecto a los niveles en función de áreas (pre-post)

Niveles	Cuestionario previo (pre)		Informe final público (post)	
	Áreas		Áreas	
	Ciencias Sociales F (%)	Experimentales y Técnicas F (%)	Ciencias Sociales F (%)	Experimentales y Técnicas F (%)
Nivel 1	12 (60%)	20 (83,3%)	6 (30%) (-6)	10 (41,7%) (-10)
Nivel 2	3 (15%)	3 (12,5%)	6 (30%) (+3)	6 (25%) (+3)
Nivel 3	2 (10%)	1 (4,2%)	4 (20%) (+2)	6 (25%) (+5)
Nivel 4	3 (15%)		4 (20%) (+1)	2 (8,3%) (+2)
Total	20 (100%)	24 (100%)	20 (100%)	24 (100%)

El área disciplinar del profesorado da lugar a distintos itinerarios en la inclusión de contenidos de educación para la ciudadanía: mesetas, referidas a aquellos en los que no hay cambio; y progresiones, vinculados a aquellos en los que existen avances hacia niveles superiores. Tal y como se observa en la Tabla 5, según el total de participantes por cada área, las concepciones de los docentes del área de Experimentales y Técnicas (54,2%) progresan más que las de Ciencias Sociales (35%).

Tabla 5: Itinerarios en función de áreas

Itinerarios	Áreas	
	Ciencias Sociales F (%)	Experimentales y Técnicas F (%)
Mesetas	13 (65%)	11 (45,8%)
Progresiones	7 (35%)	13 (54,2%)
Total	20 (100%)	24 (100%)

Además, el análisis de los tipos de itinerarios en función de los niveles (Tabla 6) recoge que el itinerario sin cambio más frecuente es el modelo N1-N1, tanto para los docentes de Ciencias Sociales como para los de Experimentales y Técnicas. En cuanto a las progresiones, el modelo más frecuente es N1-N2 para ambas áreas.

Tabla 6: Modelos de itinerarios en función de áreas

Itinerarios	Modelos (Pre-Post)	Áreas	
		Ciencias Sociales F (%)	Experimentales y Técnicas F (%)
Mesetas	N1-N1	6 (30%)	10 (41,7%)
	N2-N2	2 (10%)	1 (4,2%)
	N3-N3	2 (10%)	
	N4-N4	3 (15%)	
Progresiones	N1-N2	4 (20%)	5 (20,8%)
	N1-N3	2 (10%)	4 (16,7%)
	N1-N4		1 (4,2%)
	N2-N3		2 (8,3%)
	N2-N4	1 (5%)	
Total		20 (100%)	24 (100%)

Para dar respuesta al problema de investigación 1.2. se han analizado los años de experiencia docente con relación al tipo de itinerario. Al observar los años de experiencia (Tabla 7), en los tres tramos establecidos, no se encuentran diferencias significativas en los itinerarios desarrollados.

Tabla 7: Tipo de itinerario en función de años de experiencia (*Valor perdido)

Tipo de itinerario	Años de experiencia docente*		
	>10 F (%)	10-20 F (%)	<20 F (%)
Meseta	11 (52,4%)	9 (52,9%)	3 (60%)
Progresiva	10 (47,6%)	8 (47,1%)	2 (40%)
Total	21 (100%)	17 (100%)	5 (100%)

Sin embargo, al analizar el tipo de itinerario no solo en función de los años de experiencia, sino también de las áreas (Tabla 8), se observa como a medida que tienen más años de experiencia (10-20 años) en el área de Ciencias Sociales son menos propensos al cambio, el 75% presenta mesetas, mientras que en Experimentales y Técnicas la tendencia es contraria, el 66,7% progresa. Cuando los docentes tienen más de 20 años de experiencia, la tendencia es similar a la descrita, el 66,7% de las concepciones de los docentes de Experimentales y Técnicas progresan, mientras que en Ciencias Sociales no existen cambios. Por tanto, conforme los docentes tienen más años de experiencia en el caso de docentes de Experimentales y Técnicas se producen más cambios, mientras que en Ciencias Sociales parece haber más resistencia.

Tabla 8: Tipo de itinerario en función de años de experiencia y áreas (*Valor perdido)

Tipo de itinerario	Áreas y años de experiencia docente					
	Ciencias Sociales*			Experimentales y Técnicas		
	>10 F (%)	10-20 F (%)	<20 F (%)	>10 F (%)	10-20 F (%)	<20 F (%)
Meseta	4 (44,4%)	6 (75%)	2 (100%)	7 (58,3%)	3 (33,3%)	1 (33,3%)
Progresiva	5 (55,6%)	2 (25%)		5 (41,7%)	6 (66,7%)	2 (66,7%)
Total	9 (100%)	8 (100%)	2 (100%)	12 (100%)	9 (100%)	3 (100%)

El último problema de investigación 1.3. analiza la influencia de la formación docente previa al curso en el desarrollo de un itinerario frente a otro. Como se detalla en la Tabla 9 contar con formación docente previa no influye en el desarrollo de itinerarios distintos.

Tabla 9: Tipo de itinerario en función de formación docente previa

Tipo de itinerario	Formación previa	
	Sí F (%)	No F (%)
Meseta	11 (55%)	13 (54,2%)
Progresiva	9 (45%)	11 (45,8%)
Total	20 (100%)	24 (100%)

El análisis de los mismos datos junto a la variable áreas de conocimiento (Tabla 10) muestra como los docentes con formación previa desarrollan itinerarios similares en ambas áreas. Sin embargo, en el área de Ciencias Sociales sin formación previa predominan los itinerarios sin cambio (75%) frente a las progresiones (25%) mientras que en Experimentales y Técnicas no se observan diferencias significativas.

Tabla 10: Tipo de itinerario en función de formación docente previa y áreas

Tipo de itinerario	Áreas y formación docente previa			
	Ciencias Sociales		Experimentales y Técnicas	
	Sí F (%)	No F (%)	Sí F (%)	No F (%)
Meseta	7 (58,3%)	6 (75%)	4 (50%)	7 (43,8%)
Progresiva	5 (41,7%)	2 (25%)	4 (50%)	9 (56,3%)
Total	12 (100%)	8 (100%)	8 (100%)	16 (100%)

DISCUSIÓN

Cada docente universitario construye un paradigma complejo que guía su enseñanza y condiciona el contenido de las materias (Espejo Leupin y González-Suárez, 2015; Mentado et al., 2017). Los docentes participantes en este estudio partían de una concepción disciplinar de los contenidos de sus materias, y en su mayoría, solo trabajaban contenidos conceptuales. En pocos casos se relativizaba el conocimiento y los problemas relevantes estructuraban los contenidos. En la medida en la que participan en procesos formativos que favorecen el análisis de los contenidos de enseñanza, estos tienden a relativizarse, comprendiendo que el conocimiento no es algo acabado, sino que se modifica y reconstruye con los avances científicos y sociales (García et al., 2017).

El análisis de las progresiones seguidas por el profesorado, en pos de encontrar elementos para mejorar los procesos formativos y alcanzar el modelo que consideramos deseable, permite detectar distintos obstáculos en las progresiones: psicológicos, epistemológicos e ideológicos (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). La transición entre trabajar contenidos de la disciplina (nivel 1) a formular problemas disciplinares (nivel 2) es la que menos resistencia ofrece. Esta evolución depende de la superación del obstáculo psicológico, por el cual los docentes comienzan a asimilar que los estudiantes son sujetos activos que cuentan con experiencias y conocimientos previos sobre los contenidos a aprender (Prosser et al., 1994; Postareff y Nevgi, 2015; de-Alba-Fernández y Porlán, 2020).

Conforme se avanza hacia el modelo deseable las resistencias y obstáculos parecen mayores. En el caso de la transición entre incluir problemas disciplinares (nivel 2) a considerar contenidos de educación para la ciudadanía vinculados al ejercicio de ser un buen profesional (nivel 3) existe un obstáculo epistemológico condicionado por la visión de la propia disciplina (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). La dificultad para superar este obstáculo es visible en los resultados de García López et al. (2009) sobre la disparidad en la percepción de los docentes universitarios sobre la formación ética-profesional y ciudadana en la universidad, en función de su disciplina de referencia. Este estudio refleja cómo los docentes dan un mayor peso a este tipo de contenidos en aquellas profesiones con una dimensión social. Los resultados del presente estudio, en la misma línea, muestran cómo el profesorado de Ciencias Sociales en su práctica habitual ya introducía contenidos de educación para la ciudadanía (niveles 3 y 4) mientras ocurría de forma minoritaria en Experimentales y Técnicas. Por tanto, sin formación docente al respecto, la propia disciplina influye en la concepción y práctica de este tipo de contenidos en la universidad. Sin embargo, tras participar en el curso, las concepciones y prácticas de los docentes de ambas áreas consiguen avanzar hacia niveles superiores. Ello confirmaría, por un lado, que el conocimiento disciplinar influye en la introducción de este tipo de contenidos y, por otro, la viabilidad de la introducción de problemas relevantes como articuladores de los contenidos, tanto en Ciencias Sociales, a la que a priori se presupone que trabaja cuestiones más controvertidas de corte político, económico o social, como en Experimentales y Técnicas. Otras propuestas como la de Boni y Calabuig (2017) o Astaíza-Martínez et al. (2020) ya apoyan y afirman la idoneidad de introducir problemas relevantes como contenidos, en cualquier disciplina universitaria. Por su parte, Barnett et al. (2001) también identifican patrones de cambio curricular influidos por las diferencias epistemológicas.

La superación de este resistente obstáculo y su consideración en la formación del profesorado permite destacar la necesidad de promover una formación basada en programas de investigación personal que supongan una transformación de la práctica docente universitaria desde la propia epistemología del profesorado (Espejo Leupin y González-Suárez, 2015) y que les permita adquirir un Conocimiento Didáctico del Contenido de sus materias (Shulman, 1987; Mentado Labao et al., 2017).

Este obstáculo epistemológico también se percibe al considerar las progresiones en relación con los años de experiencia docente. En el caso de los docentes de Ciencias Sociales con más años de experiencia se evidencia un aumento de resistencia al cambio, mientras ocurre al contrario en Experimentales y Técnicas. Este resultado plantea la necesidad de formar didácticamente al profesorado desde sus primeros años como docente, pues las concepciones y prácticas son más fáciles de modificar (Postareff y Nevgi, 2015). En la misma línea, Granados Romero et al. (2017) señalan la influencia de las experiencias tempranas y las concepciones previas sobre la enseñanza en la construcción de la identidad en docentes noveles. Por tanto, se hace urgente una reconstrucción y reflexión del conocimiento docente práctico adquirido de forma implícita en experiencias previas como estudiantes y profesorado sin formación al respecto (de-Alba-Fernández y Porlán), para construir un modelo didáctico personal argumentado y coherente (Biggs, 2014). Es necesario, por tanto, en investigaciones futuras seguir profundizando en la influencia de los años de experiencia docente en la resistencia al cambio en los esquemas de acción del profesorado, tanto en el área de Ciencias Sociales como en Experimentales y Técnicas, que puedan aportar evidencias para actuar frente a este obstáculo.

La progresión hacia el nivel de referencia supone no solo la consideración de contenidos de educación para la ciudadanía enfocados a ser un buen profesional (nivel 3), sino que las propuestas de contenidos sean estructuradas por problemas sociales relevantes o temas controvertidos (nivel 4). Los resultados del estudio muestran la dificultad para alcanzar este nivel. Seleccionar unos problemas sociales relevantes frente a otros supone no ser neutral en la propia docencia y superar un obstáculo ideológico. Introducir temas controvertidos como estructuradores del contenido requiere admitir distintas posiciones, favorecer los juicios de valor y ser críticos ante la propia realidad y su transformación, admitiendo que hay diversidad de soluciones ante un mismo problema (Santisteban, 2019; Pais y Costa, 2020). En definitiva, requiere que la construcción del conocimiento se vincule con las experiencias vitales de los estudiantes, para favorecer la construcción de identidades ciudadanas y participativas (Hammond y Keating, 2018). Una estrategia para conseguirlo es que los docentes participen en procesos formativos que pongan el foco en esta cuestión.

Aunque el estudio cuenta con la limitación de ser una muestra reducida en un programa formativo concreto, las conclusiones de este trabajo han arrojado luz sobre los contenidos de educación para la ciudadanía desarrollados en diferentes áreas universitarias desde las progresiones de los docentes participantes. A pesar de los esfuerzos invertidos durante los últimos años por enfocar la docencia universitaria hacia un modelo centrado en los estudiantes sigue habiendo resistencias al cambio (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020). Los obstáculos detectados muestran posibles vías de actuación para mejorar las estrategias formativas del profesorado universitario. Se debe dejar atrás un planteamiento formativo genérico, débil y no evaluado (Pérez-Rodríguez, 2019) para pasar a una propuesta de formación gradual y estructurada (Espejo Leupin y González-Suárez, 2015). Entre otras estrategias formativas deben considerarse la idea de partir de un contexto concreto de aula (Prosser et al., 1994) para reflexionar e investigar sobre la propia docencia (Medina y Jarauta, 2013) y evitar la asunción acrítica de rutinas (Herrera-Torres et al., 2011). Como se muestra en los resultados de esta investigación, la formación docente del profesorado universitario centrada en su práctica con el uso de portafolios reflexivos (Postareff et al., 2007), asesoramiento entre iguales (Avalos, 2011), aprendizaje colectivo (Mentado Labao et al., 2017; Assen et al., 2018; Rodríguez-Pérez, 2019) junto a orientación experta (Torra et al., 2013; Wolff et al., 2015) influye en las progresiones hacia modelos más deseables en la introducción de la educación para la ciudadanía como la vía para formar a personas con capacidad de lidiar con problemas complejos presentes y futuros.

CONCLUSIONES

En base a los resultados presentados anteriormente y su discusión podemos extraer distintas conclusiones del estudio: 1) el profesorado universitario en formación progresa en su itinerario formativo con respecto a la introducción de contenidos de educación para la ciudadanía, aunque pocos alcanzan el nivel deseable; 2) esta tendencia ocurre tanto en docentes del área de Ciencias Sociales como de Experimentales y Técnicas; 3) el profesorado del área de Ciencias Sociales con más años de experiencia docente muestra una mayor resistencia para introducir contenidos de educación para la ciudadanía; 4) la transición entre los diferentes niveles en la hipótesis de progresión deja entrever obstáculos psicológicos, epistemológicos e ideológicos y 5) es necesario implementar estrategias en la formación docente del profesorado universitario basadas en la investigación personal y la reflexión sobre su propia práctica que incidan en los obstáculos mencionados, sobre todo en el ideológico en el que parece haber más resistencias. Esto favorecerá un tratamiento de la educación para la ciudadanía de forma transversal en la enseñanza universitaria.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D+i “La formación docente del profesorado universitario. Progresos y obstáculos de los participantes en un programa basado en ciclos de mejora de su práctica” (Ref.: EDU2016-75604-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de 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 (Ref.: USE-18648-H).

REFERENCIAS

- Aktas, F., Pitts, F., Richards, J.C. y Silova, I., Institutionalizing global citizenship: a critical analysis of higher education programs and curricula, <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>, *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80 (2017)
- Assen, J. H. E., Koops, H., y otros 3 autores, How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>, *Teaching and Teacher Education*, 73, 130-140 (2018)
- Astaíza-Martínez, A.F., Castillo Bohórquez, M.I., y otros 3 autores, Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social, <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>, *Revista Educación*, 44(1), 1-16 (2019)
- Avalos, B., Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>, *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20 (2011)
- Barnett, R., Parry, G., y Coate, K., Conceptualising curriculum change, <https://doi.org/10.1080/13562510120078009>, *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449 (2001)
- Biesta, G., Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>, *Foro de Educación*, 14(20), 21-34 (2016)
- Biggs, J., Constructive alignment in university teaching, *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22 (2014)
- Boni, A., y Calabuig, C., Education for global citizenship at universities: potentialities of formal and informal learning spaces to foster cosmopolitanism, <https://doi.org/10.1177%2F1028315315602926>, *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38 (2017)
- de-Alba-Fernández, N., y Porlán, R., Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica, Morata, Madrid, España (2020)
- Donald, J.G., Knowledge structures. Methods for exploring course content, <https://doi.org/10.2307/1981643>, *The Journal of Higher Education*, 54(1), 31-41 (1983)
- Elo, S., y Kyngäs, H., The qualitative content analysis process, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>, *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115 (2008)
- Espejo Leupin, R., y González-Suárez, J.M., Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario, <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 309-330 (2015)
- European Commission/EACEA/Eurydice, The european higher education area in 2018: Bologna process implementation report, Luxembourg, Publications Office of the European Union (2018)
- Fernández, I., y Madinabeitia, A., La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir, <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.15149>, *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 28-52 (2020)
- García López, R., Sales Ciges, A., Moliner García, O., y Ferrández Barrueco, R., La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario, <https://doi.org/10.14201/3166>, *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-221 (2009)
- García, E., Porlán, R., y Navarro, E., Los fines y contenidos de enseñanza, en *Enseñanza universitaria, cómo mejorarla* por R. Porlán, pp 55-72, Morata, Madrid, España (2017)
- Gibbs, G., y Coffey, M., The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students, <https://doi.org/10.1177%2F1469787404040463>, *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100 (2004)
- Giroux, H., La pandemia de covid-19 está exponiendo la plaga del neoliberalismo, <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202>, *Praxis Educativa*, 24(2), 1-13 (2020)
- Granados Romero, J., Tapia Ubillus, A.M. y Fernández Sierra, J., La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas, <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6746>, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178 (2017)
- Hammond, C.D., y Keating, A., Global citizens or global workers? Comparing university programmes for global citizenship education in Japan and the UK, <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369393>, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 915-934 (2018)

- Herrera-Torres, L., Fernández Bartolomé, A.M., Caballero Rodríguez, K., y Trujillo Torres, J.M., Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 214-241 (2011)
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J.J., y Tornel-Abellán, M., Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300157>, *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 157-172 (2018)
- Larsen, M.A., Critical global citizenship and international service learning: a case study of the intensification effect, *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-43 (2014)
- Medina, J.L., y Jarauta, B., Enseñanza y aprendizaje en la educación superior, Síntesis, Madrid, España (2013)
- Mellen, T., Tey, A., y Esteban, F., Formación ética en el grado de administración y dirección de empresas en España: Posibles contrariedades, <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690404>, *Bordón Revista de Pedagogía*, 69(4), 51-62 (2017)
- Mentado Labao, T., Cruz Garcette, L., y Medina Moya, J.L., Preparar para aprender: una manifestación del conocimiento didáctico del contenido en la práctica, <https://doi.org/10.15581/004.33.27-48>, *Estudios Sobre Educación*, 33, 27-48 (2017)
- O'Connor, K., Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750585>, *Studies in Higher Education*, 1-11 (2020)
- Pais, A., y Costa, M., An ideology critique of global citizenship education, <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>, *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16 (2020)
- Pérez-Rodríguez, N., Programas de formación docente en educación superior en el contexto español, <https://doi.org/10.12795/ie.2019.i97.01>, *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17 (2019)
- Pineda-Alfonso, J.A., de-Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E., Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity, IGI Global, Pennsylvania, USA (2019)
- Postareff, L., y Nevgi, A., Trayectorias de desarrollo del profesorado universitario durante un curso de formación pedagógica, <https://doi.org/10.5565/rev/educar.647>, *Educar*, 51(1), 37-52 (2015)
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A., The effect of pedagogical training on teaching in higher education, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>, *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571 (2007)
- Prosser, M., Trigwell, K., y Taylor, P., A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching, [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8), *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231 (1994)
- Rodríguez-Pérez, M.V., Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la facultad de educación de UNIMINUTO, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>, *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120 (2019)
- Santisteban, A., La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación, <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>, *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79 (2019)
- Shulman, L., Knowledge and teaching: foundations of the new reform, <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22 (1987)
- Torra, I., Márquez, M.D., y otros seis autores, Retos institucionales de la formación del profesorado universitario, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309 (2013)
- Uiboleht, K., Karm, M., y Postareff, L., How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study, <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>, *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854-869 (2016)
- Wolff, C. E., Van den Bogert, N., Jarodzka, H., y Boshuizen, H.P.A., Keeping an eye on learning: differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events, <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>, *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85 (2015)
- Wood, B., Taylor, R., Atkins, R., y Johnston, M., Pedagogies for active citizenship: learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>, *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267 (2018)

Página en blanco