

GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

ORGANIZADORES

SÉRGIO CLAUDINO

XOSÉ M. SOUTO

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO

MARIA ÁNGELES RODRIGUEZ DOMENECH

JOÃO A. BAZZOLI

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL

LUÍS MENDES

ADILSON TADEU BASQUEROTE SILVA



Instituto de Geografia
e Ordenamento do Território
UNIVERSIDADE DE LISBOA



CEG

Centro de Estudos Geográficos



ZOE
ZONA DE ORDENAMENTO
DO TERRITÓRIO

FICHA CATALOGRÁFICA

Título: Geografia, Educação e Cidadania

Organizadores: Sérgio Claudino, Xosé M. Souto, M^a Angeles Rodriguez Domenech, João Bazzoli, Raimundo Lenilde, Claudionei Lucimar Gengnagel, Luís Mendes, Adilson Tadeu Basquerote Silva

Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Local de Edição: Lisboa

Data: 2019

ISBN: 978-972-636-276-0

doi: 10.33787/CEG20190004

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. (UID/GEO/00295/2013)

COMISSÃO CIENTÍFICA DO LIVRO

GEOFORO-Foro Iberoamericano de Geografia, Educação e Sociedade,
Universidade de Valência
Xosé Manuel Souto González

COORDENADOR

Universidade Federal da Fronteira Sul
Adriana Maria Andreis

Universidade de Passo Fundo
Luciane Rodrigues de Bitencourt

Universidade Federal Fluminense
Ana Cláudia Carvalho Giordani

Universidade Federal do Piauí
Marcos Antonio de Castro Marques
Teixeira

Universidade de São Paulo
Andrea Coelho Lastória

Mugiany Oliveira Brito Portela
Raimundo Lenilde de Araújo

Universidade Federal do Tocantins
Antônia Márcia Duarte Queiroz
João A. Bazzoli
Mariela Cristina Ayres de Oliveira

Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará
Marcus Vinicius Mariano de Souza

Universidad de Valencia
Benito Campo

Universidade de Castilla-La Mancha
María Ángeles Rodríguez Domenech

Universidade Federal do Pará
Daniel Mallmann Vallerius

Universidade Federal de Santa
Catarina
Rosemy Nascimento
Sandra Mendonça

Instituto Federal do Rio Grande do
Norte
Edseisy Silva Barbalho Tavares

Instituto de Geografia e Ordenamento
do Território/Universidade de Lisboa
Sérgio Claudino

Universidade Estadual do Oeste do
Paraná
Geliane Toffolo

Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Filosofia e Ciências,
Campus Marília
Sílvia Aparecida Sousa Fernandes

Universidade Estadual de Alagoas
José Lidemberg de Sousa Lopes

COMISSÃO EDITORIAL

Universidade de Lisboa
Sérgio Claudino

Universidade de Passo Fundo
Claudionei Lucimar Gengnagel

COORDENADORES

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/Universidade de Lisboa
Luís Filipe Gonçalves Mendes

Universidade de Castilla-La-Mancha
María Ángeles Rodríguez Domenech

Universidade Federal do Tocantins
João A. Bazzoli

Universidade Federal do Piauí
Raimundo Lenilde de Araújo

GEOFORO-Foro Iberoamericano de Geografia, Educação e Sociedade,
Universidade de Valência
Xosé Manuel Souto González

Universidade Federal de Santa Catarina
Adilson Tadeu Basquerote Silva

PREFÁCIO

Pensar a Educação no tempo que vivemos é, cada vez mais, pensar um futuro que já é presente, pensar problemas globais que requerem ação local, pensar que a formação de todos não pode deixar de olhar para cada um. O desafio da massificação da escolarização passa por não confundir acesso a uma educação de qualidade com uma padronização cega que transforma a escola num redutor instrumento de transmissão de informação que não se converte em conhecimento e sabedoria.

É neste contexto que hoje, conforme previsto no *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*, na *Estratégia de Educação para a Cidadania* e no regime legal para a Educação Inclusiva, inscrevemos no currículo nacional português um leque muito mais abrangente e exigente de competências a desenvolver: a resolução de problemas, a capacidade de pensar analítica, crítica e criativamente, a preocupação com a sustentabilidade, o ambiente e o bem-estar individual e comunitário. As falsas dicotomias que, por vezes, afastam a racionalidade dos debates sobre educação advogam que, quando se usa a palavra “competência”, nos afastamos de conteúdos e de conhecimentos. A falácia está na ideia de que é possível ser-se competente sem a mobilização de conhecimentos ou que os conhecimentos que não são mobilizados para uma ação consciente perduram.

A iniciativa “Nós propomos!”, retratada neste volume a partir da reflexão que as inúmeras experiências locais proporcionam, é um dos melhores exemplos do quanto a Escola pode fazer no cumprimento deste ambicioso desígnio de promover melhores aprendizagens, mais cidadania e mais inclusão. Os conteúdos da Geografia são mobilizados para uma intervenção cívica consciente; os alunos são chamados a perceber que têm o direito e o dever de agir, a tomar consciência de que a sua voz conta. Aprendem melhor porque agem, porque precisam do conhecimento, e participam porque descobrem que a cidadania se constrói a partir da competência que o conhecimento gera.

O exercício da cidadania ativa passa, em primeira instância, pela promoção de um sentimento de pertença. Também quando falamos de inclusão, estamos sempre a falar daqueles que têm de sentir que pertencem a uma comunidade. Nós somos cidadãos do mundo, mas somos os nossos territórios, somos os nossos lugares, somos as relações que se estabelecem localmente, somos as ações que, em pequenos gestos, contribuem para a sustentabilidade do Planeta. E é por isso que a contextualização das aprendizagens é fundamental para que estas ocorram. E é por

isso que a Geografia, em articulação com as outras áreas do currículo, é um instrumento para uma educação inclusiva. Porque permite sair das paredes da escola e ir aos bairros e perceber melhor.

Parabéns a todas as escolas e comunidades que já dizem “nós propomos” aprendizagens melhores para todos os alunos.

João Costa

Secretário de Estado da Educação

APRESENTAÇÃO

A cidadania territorial como projeto

De 7 a 12 de setembro de 2018, realizou-se no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT-ULisboa o I Congresso Nós Propomos: Geografia, Educação e Cidadania. Como o título do Congresso rapidamente evidencia, o Congresso decorreu e refletiu a investigação desenvolvida no Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, surgido no IGOT-ULisboa, em 2011, e entretanto difundido por outros países. Na realidade, o Projeto Nós Propomos!, para além da sua difusão em Portugal, está hoje presente no Brasil (desde 2014, adquirindo hoje uma assinalável expansão), Espanha (2016), Moçambique (2017), Colômbia (2018), Perú (2018) e México (2018). O Congresso impôs-se, de alguma forma, pela necessidade de partilhar experiências, muito ricas e diversas, desenvolvidas nestes países, e de consolidar a rede daqueles que constroem o Projeto nas suas universidades, escolas e cidades. Nesse sentido, o Congresso surgiu para acolher e potenciar a produção científica em torno do Projeto e uma rede de trabalho construída ao ritmo de sucessivas e localizadas adesões ao Projeto. O Projeto Nós Propomos! é o projeto educativo com origem em Portugal e que mais rapidamente se internacionalizou. No Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, em 2020, teremos o II Congresso.

Contudo, o Congresso, ele abriu-se à produção em Geografia e em Educação, ultrapassando o âmbito do Projeto Nós Propomos! Mas há um denominador comum que o leitor encontra neste livro, inspirada no Projeto: a preocupação pela cidadania e, em particular, pela cidadania territorial, entendida como o compromisso de cada um de nós na construção de territórios mais justos e sustentáveis, desse logo à escala local. A produção em Geografia, seja de Geografia Física ou de Geografia Humana, para assumirmos os dois grandes ramos tradicionais, ou a produção em Educação, têm sempre como preocupação comum a promoção de atitudes de cidadania, entre os alunos ou a população, mais em geral.

O Projeto Nós Propomos!, ponto de partida do Congresso, desafia os alunos a identificarem problemas da comunidade que sejam relevantes para alunos ou formandos, a realizarem pesquisa documental e trabalho de campo sobre o problema identificado (seja a construção de abrigo para uma paragem de autocarro, a reabilitação de um prédio em ruínas no centro da cidade e que pode ter utilizações

sociais variadas, a construção de um museu virtual das produções locais ou uma aplicação para o telemóvel, que informe dos eventos locais), a apresentarem propostas de solução e, finalmente, a partilharem as suas propostas com a comunidade, na perspetiva da sua implementação e discussão. Como refere, no Prefácio, o Sr. Secretário de Estado da Educação, os conteúdos da Geografia são mobilizados para uma intervenção cívica consciente. No Projeto, adota-se uma metodologia simples, passível de ser implementada na generalidade das escolas, e flexível, no respeito pelas circunstâncias concretas de cada escola, de cada comunidade, de cada país. Numa disciplina herdeira tanto de um paradigma universalista, através dos racionalistas do final do século XVIII, como de um paradigma nacionalista, no século XIX, a escala local surge desvalorizada na educação geográfica. A grande rutura do Projeto Nós Propomos! reside, precisamente, em colocar a escala local no centro da disciplina de Geografia e de se assumir, de forma inequívoca, o compromisso da escola na construção de uma comunidade mais harmónica e sustentável. Não é mais aceitável que se aborde (e ainda bem) o mundo, o país e se desvalorize a comunidade que habitamos e que constitui o nosso primeiro espaço de cidadania, ainda que em necessário diálogo com as restantes escalas. Como refere o Sr. Secretário de Estado da Educação no seu Prefácio a este livro, “Nós somos cidadãos do mundo, mas somos os nossos territórios, somos os nossos lugares, somos as relações que se estabelecem localmente”.

O caráter construtivista do Projeto (através da valorização dos interesses dos alunos), o caráter local do território de estudo e de intervenção, a realização do trabalho de campo, com apelo à auscultação das populações sobre as soluções para os problemas identificados, e a partilha das propostas são as traves-mestras da identidade do Projeto, a que se acrescenta a incorporação da própria designação do Projeto (Nós Propomos!), frequentemente adaptada às línguas dos vários países participantes.

O Projeto Nós Propomos! coloca os alunos no centro do processo educativo e este I Congresso Iberoamericano refletiu esta mesma realidade: contou com a participação de cerca de 70 alunos, de Portugal, Espanha (em maior número) e Brasil, num esforço frequentemente hercúleo dos seus docentes, que em muitas comunicações deram testemunho direto das suas experiências. Esta presença e participação de alunos, enquadrados pelos seus pais, constituiu, sem dúvida, uma marca distintiva deste Congresso. Em várias comunicações eles são co-autores, destes que são os seus primeiros textos publicados – e a eles dirigimos uma saudação especial.

O livro integra três domínios. O primeiro sobre, o Projeto Nós Propomos!, compreende dois eixos, o primeiro sobre “Experiências Escolares”, com 17 textos; o segundo Eixo, sobre “Perspetivas e Reflexões Teóricas e Metodológicas”, possui 33 capítulos. O domínio seguinte, sobre “Experiências educativas alternativas”, compreende textos não diretamente relacionados com o Projeto Nós Propomos!, mas que vão igualmente ao encontro da procura de propostas inovadoras do ponto de vista pedagógico-didático, compreendendo 17 textos. O Domínio C, sobre “Educação e Multidisciplinaridade”, igualmente com 17 capítulos, compreende experiências relacionadas ou não com o Projeto Nós Propomos!, em que a contribuição de várias áreas disciplinares é marcante.

A publicação em ebook responde a dois objetivos: a escassez de recursos financeiros para uma publicação em papel de 1000 páginas e, naturalmente, ao esforço de ter a maior divulgação possível na comunidade científica.

Para a produção deste livro, muito contribuíram a Comissão Científica do Congresso, presidida pelo Professor Souto González, presidente do Conselho Diretivo do GEOFORUM e professor da Universidade de Valência, e a Comissão Editorial, presidida pelo professor da Universidade de Passo Fundo, Claudinei Lucimar Gengnagel, que desenvolveu um trabalho aturado. Um agradecimento também ao ZOE/Centro de Estudos Geográficos e ao IGOT-ULisboa, editores desta publicação.

O penúltimo agradecimento vai para todos os autores que contribuíram para esta obra. O derradeiro agradecimento vai para o leitor, que dá significado à mesma. Estão aqui identificadas e analisadas muitas e diversas práticas de cidadania – ao leitor fica agora a disponibilidade de uma leitura atenta, sempre crítica e, seguramente, proveitosa.

Sérgio Claudino

Presidente da Comissão Organizadora do I Congresso Iberoamericano Nós Propomos: Geografia, Educação e Cidadania

ÍNDICE

DOMÍNIO A: Projeto Nós Propomos!

Eixo 1: Experiências escolares

“Nós propomos!” Cidade de Goiás – GO / Brasil: construção do pensamento geográfico dos alunos para a atuação cidadã.....	16
ALEXSANDER BATISTA E SILVA. UELINTON BARBOSA RODRIGUES.	
(Re)significando o espaço urbano: os estudantes do Ensino Médio como produtores de conhecimento	28
CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL. CHILAVERT TOPOLSKI.	
Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos: a experiência do Distrito Federal	42
CRISTINA MARIA COSTA LEITE	
Nós propomos novos usos do território potiguar: experiência no Ensino Médio Técnico Integrado	58
EDSEISY SILVA BARBALHO TAVARES. CAMILA TAUMATURGO. AMANDA DIAS	
As Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação geográfica para a formação da cidadania espacial nas escolas públicas de Fortaleza / Brasil.....	72
EMANUELLA VIEIRA	
A importância do Projeto Nós Propomos para uma cidadania participativa.....	86
FILOMENA CLEMENTE	
Nós Propomos! Estudo de caso na educação geográfica	94
GRACIELI DAIANE GNOATTO HRCHOROVITCH. GELIANE TOFFOLO	
Educação Ambiental, mídias digitais e uso racional da água: Esquadrão Aquaeri nas escolas da rede pública municipal de São Paulo do Potengi/RN	111
JENIFFER CAMPOS DE AZEVEDO VARELA. EDSEISY SILVA BARBALHO TAVARES	
O Início da Educação Cidadã nas Cidades de Palmas e Araguaína/TO, através do projeto Nós Propomos!	126
JORDANA COELHO GONSALVES. MARIELA CRISTINA AYRES DE OLIVEIRA	
Nós propomos em Taguatinga-DF: dando novos significados às geografias locais ..	140
LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA	
Geografia escolar e cidadania: contribuições de discentes do Colégio Técnico de Teresina/PI	159
MARCOS ANTONIO DE CASTRO MARQUES TEIXEIRA. RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO	
Manifestações Culturais da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba, Brasil	167
MARIA EDUARDA DOS SANTOS. ANNA THERESA ROSENHAIM. JOAZADAQUE DE SOUZA	
Processo de revitalização e histórico de lutas da comunidade do Porto do Capim, João Pessoa, Paraíba, Brasil	183
RAQUEL SOARES PEREIRA. JOAZADAQUE DE SOUZA. REGINA CELLY DA SILVA	

Nós Propomos! Taguatinga-DF: pesquisa e experiência com alunos do 2º ano do Ensino Médio.....	199
RODRIGO CAPELLE SUESS	
Extensão e participação social: Nós Propomos	215
JOÃO APARECIDO BAZZOLI. MARIA DA VITORIA COSTA E SILVA. TATIANA SOUSA	
Projeto Nós Propomos! Ações para a redução da violência contra a mulher no Ced 310 de Santa Maria/DF.....	231
VÂNIA LÚCIA COSTA ALVES SOUZA. CRISTINA MARIA COSTA LEITE	
La mirada interesada a mi barrio	245
VICENT PERIS DE SALES	

DOMÍNIO A: Projeto Nós Propomos!

Eixo 2: Perspetivas e reflexões teóricas e metodológicas

O Nós Propomos no Paranoá-DF: um olhar geográfico sobre a cidade.....	263
DENISE MOTA PEREIRA DA SILVA	
Construindo pensadores espaciais críticos: a importância do Projeto Nós Propomos! e do Concurso de Fotografia em Portugal.....	281
DIOGO GASPAS SILVA. RICARDO A. C. GARCIA	
Nós Propomos! Metodologia do Estudo de Caso no ensino da Geografia na UNIOESTE/Pato Branco/PR/Brasil	300
ELIANE MARIA ROZIN. ANA CLAUDIA BIZ	
Geografia Escolar e o Projeto Nós Propomos: Construção/consolidação da cidadania e da justiça espacial	314
HUGO DE CARVALHO SOBRINHO	
Nós Propomos - O verdadeiro papel da extensão universitária.....	326
HUGO FABIANO DOMINQUINI. JOAO A. BAZZOLI. MARIELA AYRES DE OLIVEIRA	
O Projeto Nós Propomos! A construção de uma cidadania territorial. A experiência da Sertã.....	340
ILDA BICACRO. SÉRGIO CLAUDINO	
Nós propomos!: uma análise sob a ótica da gestão social.....	350
JOÃO APARECIDO BAZZOLI. AIRTON CARDOSO CANÇADO	
Trilhas Palmarinas: contribuição para educação geográfica de União dos Palmares, Alagoas, Brasil.....	365
JOSÉ LIDEMBERG DE SOUSA LOPES. MARIA EDINEY FERREIRA DA SILVA	
Nós Propomos Paraíba! e o patrimônio histórico, artístico e cultural do centro do município de João Pessoa, Paraíba, Brasil.....	379
JOAZADAQUE LUCENA DE SOUZA. REGINA CELLY DA SILVA. RAQUEL PEREIRA	
Nosotros Proponemos: un proyecto globalizador para la enseñanza.....	395
JUAN MARTIN MARTÍN. MARIA LUISA VÁZQUEZ SÁNCHEZ	
Potencialidades del dron (drone) en el Proyecto Nosotros Proponemos.....	414
JUAN MARTÍN MARTÍN. MARÍA LUISA VÁZQUEZ SÁNCHEZ	

Nós Propomos! Ensino e pesquisa de Geografia desde o estudo de caso	431
MAFALDA NESI FRANCISCHETT. SÉRGIO CLAUDINO. ROSANA BIRAL LEME	
Evolución y Análisis de la Participación en el Proyecto Educativo ¡Nosotros Proponemos! en Ciudad Real	443
MIGUEL GONZÁLEZ-MOHINO. MARÍA RODRÍGUEZ-DOMENECH. ANA CALLEJAS-ALBIÑANA	
A problematização da qualidade do abastecimento de água da área rural de Francisco Beltrão – Paraná, Brasil - por meio do ensino de Geografia	461
ROSANA CRISTINA BIRAL LEME	
Aprendizagem na Educação Geográfica à luz da neurociência – as experiências “A escola faz o vídeo”, “Com-vida” e “Nós Propomos!”	473
ROSEMY DA SILVA NASCIMENTO. RODRIGO SARTORIO. SÉRGIO CLAUDINO	
Práticas educativas e a formação cidadã no Brasil	490
THAIS ANGELA DE AZEVEDO. ANDREA LASTÓRIA. SILVIA DE SOUSA FERNANDES	

DOMÍNIO B: Experiências educativas alternativas

O mapa no ensino de geografia: um olhar para as transformações no espaço	506
ANA CLAUDIA BIZ	
Ações educativas e fortalecimento da cidadania na escola Sesquicentenário, João Pessoa, Paraíba, Brasil	515
ANNA THERESA ROSENHAIM. MARIA EDUARDA DOS SANTOS. REGINA DA SILVA	
Aprender Geografia simulando uma intervenção espacial na cidade	530
ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA	
A Geografia no Ensino Médio na América Latina: o caso do Brasil e da Argentina ...	540
CLÉZIO DOS SANTOS	
Geoprocessamento como instrumento na educação geográfica usando a metodologia ativa do <i>Projeto Nós Propomos!</i>	554
EDUARDO S. HEUSSER. ROSEMY S. NASCIMENTO	
A charge como recurso didático: relato de experiência do CETI Governador Freitas Neto, município de Teresina, Piauí, Brasil	566
EMANUEL ALBUQUERQUE. MAICON BATISTA. MARCONDES SOUSA. SIMONE DA SILVA	
El paseo geoliterario: una experiencia propedéutica para una ciudadanía competencial	579
JOSÉ RAMÓN PEDRAZA SERRANO. RICARDO MANUEL LUQUE REVUELTO	
Conhecendo os problemas de saúde urbana nas aulas de Geografia: proposta de sequência didática no Município de Olinda, Brasil	598
JOSÉ ROBERTO HENRIQUE SOUZA SOARES. ANSELMO VASCONCELOS BEZERRA	
Uso educativo de la bicicleta y formación ciudadana	616
LILIANA ANGÉLICA RODRÍGUEZ PIZZINATO	
Mouse nas mãos, ideias para construir uma geografia cidadã	630
LUIZ MARTINS JUNIOR. ROSA E. M. W. MARTINS	
O estudo dos espaços públicos: propostas para o ensino de Geografia e cidadania	642
MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA. JOSIVANE JOSÉ DE ALENCAR	

Educação Geográfica e População – analogias entre a Geografia que se pratica e a que se almeja	655
NAJLA MEHANNA MORMUL	
Diálogos com a experiência de estágio supervisionado I e II no ensino de Geografia	668
NAJLA MEHANNA MORMUL. GILVANA FATIMA CARVALHO	
La enseñanza del río Guadalquivir: experiencias didácticas en Educación Infantil y Primaria	683
RICARDO MANUEL LUQUE REVUELTO. JOSÉ RAMÓN PEDRAZA SERRANO	
A Educação Geográfica e o desenvolvimento de competências de pesquisa no Ensino Secundário: uma experiência didática	704
RICARDO COSCURÃO	
Aprendizagem Geográfica baseado em problemas. O pensamento (geo)computacional no ensino secundário.....	720
ROBERTO DE OLIVEIRA MACHADO	
Os conteúdos escolares de Geografia no estágio supervisionado em Pedagogia	736
VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO	

DOMÍNIO C: Educação e Multidisciplinaridade

O uso de dispositivos móveis na Educação Básica brasileira: um Mapeamento na Pesquisa Educacional.....	751
ADILSON BASQUEROTE. EDUARDO HEUSSER. MORGANA SCHELLER. ROSEMY NASCIMENTO	
O processo de gestão escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil em Francisco Beltrão – Paraná – Brasil.....	766
ANDREIA ZUCHELLI CUCCHI. MAFALDA NESI FRANCISCHETT	
A Geografia na espacialização dos Centros Municipais de Educação Infantil em Francisco Beltrão – Paraná – Brasil.....	781
ANDREIA ZUCHELLI CUCCHI. MAFALDA NESI FRANCISCHETT	
Elaboração e publicação de um jornal escolar: uma proposta colaborativa na Educação Básica	796
EDUARDO S. HEUSSER. ADILSON BASQUEROTE SILVA. ROSEMY S. NASCIMENTO	
¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar?	809
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ	
A pesquisa participante na formação continuada de professores.....	822
GELIANE TOFFOLO. ROBERTO GRECO	
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): instrumentos de construção da relação universidade e escola	836
LIANA RAQUEL LIMA VIEIRA. RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO	
¿Qué contenidos se enseñan y aprenden en la Universidad? Influencia de la formación del profesorado en el fomento de la ciudadanía.....	846
NOELIA PÉREZ-RODRÍGUEZ. NICOLÁS DE-ALBA-FERNÁNDEZ. ELISA NAVARRO-MEDINA	

Posse da terra e organização na Região do Baixo Amazonas.....	859
PAULO FERREIRA	
El patrimonio minero como propuesta de innovación educativa para la educación ciudadana y sus valores	874
TERESA PULIDO NEVADO. FRANCISCO JAVIER JARAÍZ CABANILLAS	
A Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Municipais .	890
VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO	
As tecnologias digitais de informação na formação continuada dos professores do ensino superior	904
VERA LUCIA FORTES ZENI. ELTON ZENI	
Mapeamento Geoparticipativo 3P: informação, formação e empoderamento	918
DANIELA CAMPOLINA. LUSSANDRA GIANASI.	
Cidadania territorial em pesquisa: Nós Propomos em Chapecó/SC.....	938
ADRIANA MARIA ANDREIS	
“Nós Propomos...” Um Projeto à frente do seu tempo”	952
ANABELLA VAZ	
A representação do lugar: um repensar sobre a realidade vivida.....	968
GABRIELA GERON. ROSEMY DA SILVA NASCIMENTO	
O Processo de Revitalização do Centro Histórico de João Pessoa, Paraíba, Brasil..	981
REGINA DA SILVA. ANNA ROSENHAIM. MARIA EDUARDA VIANA DOS SANTOS	
Xàbia, ¿es posible vivir en un pueblo más sostenible? Proyecto “Nós Propomos!”..	996
ISABEL HENAREJOS CRESPO. ESTHER CARDONA SANZ	

¿Qué contenidos se enseñan y aprenden en la Universidad? Influencia de la formación del profesorado en el fomento de la ciudadanía

NOELIA PÉREZ-RODRÍGUEZ¹

NICOLÁS DE-ALBA-FERNÁNDEZ²

ELISA NAVARRO-MEDINA³

Abstract

Different official documents highlight the importance of teacher training at the university. But what content is present in Higher Education, do teachers take into account the social and citizen problems of the context surrounding the different disciplines in their classrooms, and does the use of more innovative methodologies influence the inclusion of content associated with citizenship? The contents that are taught and learned in the university are often decontextualized in relation to the professional profile and interests of the students. Considering these co-protagonists and autonomous agents in their learning is an increasingly present need for the exercise of responsible citizenship. Allowing them to put into practice skills that promote not only the acquisition of the concepts of the discipline, but also the connection with existing social and environmental problems, with their own previous ideas, as well as with the ethical consequences associated with their profession will favour a more critical and broad view of their reality. Given this circumstance, we present a brief review of the issue of citizenship in the university, proposing a review of the theoretical references that defend the close relationship between two currents:

¹ Universidad de Sevilla, nperez4@us.es

² Universidad de Sevilla, ndealba@us.es

³ Universidad de Sevilla, enavarro5@us.es

training and university teacher improvement and inclusion of contents associated with citizenship.

Keywords: Higher Education; citizenship; Pedagogical Content Knowledge; Teacher improvement; critical thinking.

Resumen

Son numerosos los documentos oficiales que resaltan la importancia de la formación docente en la Universidad. Pero, ¿qué contenidos están presentes en la Educación Superior?, ¿tienen los docentes en cuenta los problemas sociales y ciudadanos del contexto que rodea a las distintas disciplinas en sus aulas?, ¿influye la utilización de metodologías más innovadoras en la inclusión de contenidos asociados a la ciudadanía? Los contenidos que se enseñan y aprenden en la Universidad, a menudo, están descontextualizados en relación al perfil profesional y los intereses del alumnado. Considerar a estos coprotagonistas y agentes autónomos en su aprendizaje es una necesidad cada vez más presente para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Permitir que pongan en práctica habilidades que promuevan no solo la adquisición de los conceptos de la disciplina, sino también la conexión con los problemas sociales y ambientales existentes, con sus propias ideas previas, así como con las consecuencias éticas asociadas a su profesión favorecerá una visión más crítica y amplia de su realidad. En este artículo presentamos un breve repaso de la cuestión de la ciudadanía en la Universidad, planteando una revisión de los referentes teóricos que defienden la estrecha relación entre dos corrientes: formación y mejora docente universitaria e inclusión de contenidos asociados a la ciudadanía.

Palabras clave: Educación Superior; ciudadanía; Conocimiento Pedagógico del Contenido; mejora docente; pensamiento crítico.

1 Introducción

Durante años la Universidad ha seguido un enfoque centrado en la enseñanza que se aleja de tener en cuenta el relevante papel que el alumnado debe tener en su propio aprendizaje. Este hecho ha motivado que las diferentes disciplinas se situasen descontextualizadas de sus ámbitos de referencia, de forma que el conocimiento construido no respondía a las problemáticas sociales presentes, ni permitía al alumnado desarrollar habilidades que fuesen más allá de la memorización,

fomentando una participación en la sociedad con un sentido más crítico, ético y responsable.

La situación descrita lleva a repensar el papel de la Universidad. Desde dicha institución debe permitirse al alumnado tener un papel activo en su propio aprendizaje, así como problematizar las diferentes disciplinas. Ello implica de forma necesaria un cambio en la docencia desarrollada. Implantar programas formativos que permitan al profesorado contar con las habilidades necesarias para impulsar dicho cambio es un hecho cada vez más latente. En consonancia con ello, la Comisión Europea (European Commission, 2014) ya propuso como uno de los grandes retos en la mejora de la calidad en la Educación Superior la formación docente del propio profesorado. Asimismo, desde la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)⁴ se considera relevante la formación de los docentes a nivel universitario dentro del perfil profesional de los mismos.

El profesorado puede contribuir a cambiar el enfoque de enseñanza mediante la reformulación de los contenidos que imparte, al ser uno de los elementos curriculares que más impide el vínculo entre el conocimiento disciplinar y otro tipo de saberes (saber estar, saber hacer y saber ser). Usar un tipo de contenidos frente a otros, reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los mismos, permitiendo su interacción y jerarquización, fomenta de un modo natural el paso de contenidos propiamente disciplinares a contenidos que incluyen el desarrollo de habilidades, procedimientos y actitudes en el alumnado, que permiten la aproximación a un perfil de ciudadano comprometido.

Por tanto, el papel que juega la formación del profesorado universitario en metodologías innovadoras en la transformación de contenidos hacia una perspectiva más problematizadora permite el desarrollo de habilidades ciudadanas en el alumnado, siendo cada vez más capaces de enfrentarse a los problemas sociales y económicos existentes.

2 Ciudadanía y Universidad

Desde la Conferencia Mundial *“La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”* (UNESCO, 1998) se recoge como una finalidad y función de la Educación Superior formar ciudadanos que participen de una forma activa en su contexto, desarrollándose integralmente.

⁴ La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) regula el funcionamiento de la Universidad en el ámbito español.

Si entendemos la educación y la ciudadanía desde un enfoque humanista debemos considerar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 propuesto por la UNESCO y la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015, p.3) en el que se explicita que una Educación de Calidad debe “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje durante toda la vida”. Concretamente, se recoge como una propuesta de indicador mundial en la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 (UNESCO, 2015):

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial...” (p. 21).

Por tanto, la Universidad debe garantizar el cumplimiento de este objetivo. Considerar al alumnado coprotagonistas y agentes autónomos en su aprendizaje conlleva incluir en la metodología de enseñanza el principio de incertidumbre con una orientación innovadora (Medina Rivilla, 1988, citado en García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2001). A través de dicho principio se garantiza que el alumnado pueda adaptarse a diversos modos de entender la realidad, así como de colaborar aportando soluciones a los problemas sociales y ciudadanos de su contexto. La Universidad tiene una nueva misión que afrontar, fomentando el paso de un enfoque basado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje (Bowden & Marton, 2014). De esta forma, se podrá constituir una Universidad en red, que permita no solo la vinculación con el conocimiento de la disciplina, sino con las necesidades, problemas e intereses del alumnado y de la propia sociedad. La mejor forma de impulsar el cambio será contar con el profesorado. No solo sirve que este colectivo piense de forma diferente, sino que también actúe en consecuencia a ese cambio de ideas (Biggs, 2005). La reflexión e investigación del profesorado sobre su propia práctica de aula (Zabalza, 2010), así como el papel de los equipos docentes (Herrán & Paredes, 2012) en la inclusión de programaciones más realistas y adaptadas es primordial para fomentar dicho vínculo, pues establecen el puente de unión entre la Universidad y la sociedad a través del propio alumnado. Por tanto, el papel del profesorado universitario debe centrarse en formar no solo en las disciplinas, sino en el propio perfil ciudadano. Tal y como describe Imbernón (2000) “no podremos afrontar el futuro sin enseñar (y aprender) la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental” (p.39).

No obstante, para afrontar este gran reto, los docentes deben contar con las habilidades pedagógicas necesarias, para lo que será primordial impulsar programas de formación docente que promuevan un cambio en las prácticas de aula.

3 La formación docente universitaria: estado de la cuestión

Ya en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) se introduce la idea de la formación del personal universitario como una misión permanente. Zabalza (2011) afirma que para conseguir una enseñanza universitaria de calidad se debe potenciar la formación docente como un modo de acercamiento y promoción de los nuevos roles a adquirir por el profesorado, que les permita adaptarse al desafío de su doble profesionalidad (docente e investigadora), así como a las competencias didácticas necesarias para el desarrollo de su profesión.

Sepúlveda, Opazo, Sáez & Lemarie (2015) resaltan la importancia de la formación pedagógica en el profesorado universitario. Los autores mencionados destacan que el profesorado universitario no solo debe transmitir conocimientos sino asegurarse de que el alumnado lo adquiere, utilizando estrategias constructivas que faciliten el trabajo autónomo.

Desde el informe *“Nuevos modos de aprender y enseñar en la Educación Superior”* de la Comisión Europea (European Commission, 2014) se plantea que para modernizar la Educación Superior se deben, entre otras medidas, a) compartir materiales de alta calidad y utilizar enfoques pedagógicos más actualizados y creativos; b) fomentar el aprendizaje para toda la vida; c) internacionalizar las prácticas educativas de calidad; y d) crear redes de cooperación y colaboración educativas; además de conseguir un aprendizaje más individualizado.

De entre los estudios con más impacto sobre la formación y mejora docente encontramos el de Bain (2007) y colaboradores, en el que examinan las prácticas de profesorado universitario para determinar las características con las que debe contar un “buen profesor”. Las conclusiones principales que extrajeron fueron las siguientes: a) los profesores extraordinarios conocen su materia en profundidad; b) otorgan a la preparación de sus clases y, por tanto, a la docencia, la misma importancia que a la investigación; c) los mejores profesores crean un entorno crítico de aprendizaje proponiendo retos y desafíos al alumnado que les motiven a seguir aprendiendo y a cuestionarse su realidad; d) fomentan en el alumnado el espíritu crítico y la iniciativa; y e) comprueban de forma continua sus progresos evaluando sus resultados e iniciando cambios en la práctica, que impulsen a la mejora.

Por otro lado, Gibbs & Coffey (2004) en una investigación realizada sobre la eficacia de la formación de profesores de 22 Universidades distintas de 8 países obtienen como resultados al estudiar al profesorado mientras realizaban la formación y un año después, y tras compararlo con un grupo similar que no había recibido formación, que en el primero de ellos se habían dado cambios positivos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Amundsen & Wilson (2012) en una revisión realizada sobre el desarrollo educativo y profesional en la Educación Superior en los últimos 30 años extraen como resultados de la revisión que: las habilidades docentes deben desarrollarse en la práctica, a través de técnicas interactivas; El profesorado que aprende a enseñar mediante un método basado en problemas y en la práctica después es capaz de transferirlo a su alumnado, convirtiéndose en guía de aprendizaje; La reflexión del profesorado sobre sus propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje es un paso fundamental para la mejora docente; La mejora de la enseñanza requiere de un conocimiento profundo de la disciplina; y, La mejora docente debe partir de la investigación y autorreflexión sobre la práctica de forma individual y grupal.

Pero, ¿cuáles son las mejores estrategias puestas en marcha para formar al profesorado universitario? De Rijdt, Tiquet, Dochy & Devolder (2006) señalan el uso del portafolio docente como un instrumento que favorece la reflexión sobre la propia práctica, el cuestionamiento de nuevos métodos, técnicas y estrategias de enseñanza. Otra de las herramientas que se proponen es la revisión por pares. En un estudio realizado sobre la formación entre pares Da Silva & Guimarães (2016) obtienen como resultados que la interacción entre pares, el estudio y la formación favorece la reflexión sobre su práctica diaria y facilita la actitud necesaria para implementar cambios en sus aulas. Thomas, Chie, Abraham, Jalarajan & Beh (2014), en la misma línea, defienden la revisión por pares como una estrategia que podría aumentar el control sobre las prácticas docentes. Murray & Grant (1998) avalan de igual forma la revisión por pares como un modo de mejorar la evaluación de la enseñanza y garantizar un incremento de la calidad de la misma.

Aun así, tal y como señalan Louie, Drevdahl, Purdy & Stackman (2003), pocos son los profesores/as universitarios que reciben formación pedagógica especializada. Los autores mencionados muestran como el proceso de auto-análisis facilita la formación docente, al desarrollar nuevos conocimientos prácticos y al promover la investigación sobre su propia docencia.

En la Universidad de Helsinki, Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi (2007), evaluaron un programa en base a una muestra de 200 profesores divididos en cuatro grupos en función de su formación pedagógica. Los resultados muestran cómo el programa formativo supone un cambio conceptual en el que la enseñanza se centra más en el alumnado, modificando sus propias creencias sobre la eficacia de la enseñanza. Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin (2007) también avalan cómo la calidad del aprendizaje de los estudiantes mejora cuanto mayor es la conexión entre la enseñanza y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, de la formación docente del profesorado. De igual forma, Parpala & Lindblom-Ylänne (2007) en un estudio realizado sobre “buenas prácticas” apuntan a que las categorías que emergen reflejan un enfoque centrado en el alumnado frente a un enfoque centrado en la enseñanza y/o el profesorado. Por tanto, se deriva de ello como las buenas prácticas de enseñanza favorecen el enfoque centrado en el alumnado, algo que debe ser extensible, mediante programas formativos que favorezcan dichas prácticas.

A nivel nacional, también existen distintos estudios sobre la formación docente. Zabalza (2010) destaca la importancia de la necesidad de la formación docente y el desarrollo de sus competencias para la mejora de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Benito & Cruz (2012) profundizan en las claves necesarias para la mejora de la docencia universitaria proponiendo elementos y herramientas que facilitan métodos más activos centrados en el alumnado y enfatizados en la evaluación como mejora.

Por tanto, los distintos estudios mencionados resaltan como la formación docente mejora el aprendizaje en la Universidad. No obstante, ¿cómo influye la formación recibida en el cambio de enfoque de enseñanza y en la inclusión de contenidos más asociados a la ciudadanía?

4 Una visión problematizadora: el tratamiento de los contenidos en la Universidad

La necesidad de un nuevo modelo de Universidad, donde el docente se replantee su propia práctica de aula es una cuestión que se aborda desde teorías críticas en el ámbito educativo. A través de dicho paradigma se entiende que la relación docente-alumnado debe estar mediada por el diálogo y el aprendizaje conjunto, así como por el fomento de la autonomía, el pensamiento crítico y la acción. Por tanto, tal y como plantea Rigal (2011), las prácticas de aula deben considerar el diálogo como negociación cultural, la construcción de la subjetividad, es decir, la influencia del sujeto

en la reestructuración del conocimiento para definirlo en función de sus experiencias; todo ello encaminado hacia una Universidad crítica y democrática. Uno de los grandes retos que presentan estas teorías actualmente es la construcción crítica del conocimiento; defienden, por tanto, la necesidad de preservar una visión de la realidad a la vez que se potencia una pedagogía ética en dicha construcción para la diversidad y contra la desigualdad (Bazán, 2002). Por tanto, los contenidos que se enseñan y se aprenden en la Universidad juegan un papel relevante en la propia construcción del conocimiento y de la ciudadanía.

Del Río Martínez & Celorio Díaz (2018) proponen igualmente repensar el currículo en la Universidad, de forma que cada vez sea más autónomo y relevante. Para ello ponen de manifiesto distintos elementos que deben integrar dicho currículo: "complejidad; ecoddependencia; interdependencia; pensamiento crítico; cuestionamiento de los "centrismos" (eurocentrismo, androcentrismo, antropocentrismo); lectura ética de la realidad; aprendizaje de la movilización, de la acción colectiva, del cambio social" (p. 11).

En la misma línea, se resalta el interés emancipador del conocimiento (Habermas, 2007). Profesorado y estudiantes deben colaborar en la construcción social y colectiva del mismo, reflexionando de forma conjunta y actuando en la propia transformación de su realidad. De forma paralela, Bowden & Marton (2014) plantean que la Universidad no solo debe centrarse en la investigación y la enseñanza, sino también en el aprendizaje consciente, colectivo y ético, que sea capaz de integrar las particularidades del contexto en torno a ejes transversales y desde una visión problematizadora. Desde el enfoque de Educación para la Transformación Social propuesto por Del Río Martínez & Celorio Díaz (2018) se defiende que para conseguir dicho aprendizaje se deben usar metodologías activas, participativas, colaborativas, que promuevan la colectividad frente a la individualidad y, sobre todo, que permitan el empoderamiento de los distintos agentes participantes en el acto de aprendizaje.

Pero para que la Universidad promueva competencias ciudadanas más justas y participativas, es necesario que dicha institución también estreche lazos con lo que realmente ocurre en la sociedad, creando espacios colectivos para la participación, promoviendo investigación sobre la propia práctica y vinculada a aspectos sociales de interés en el contexto, mejorando la calidad y formación docente, y, en definitiva, tendiendo puentes con la realidad.

Para conseguir desarrollar en el alumnado competencias que le permitan aprender a aprender, la Universidad debe funcionar como un agente de transformación con vistas

a conseguir consolidar el modelo democrático (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011). Ello implica que la enseñanza debe ir enfocada a crear una identidad de ciudadano responsable y participativo preocupado por lo que ocurre en otras partes del mundo, pasando de una conciencia más local a una más global (Boni, Peris & Hueso, 2012).

Por tanto, existe una necesidad de que la enseñanza esté basada en el pensamiento crítico, la reflexión, la iniciativa, etc. Distintos estudios refuerzan la idea de la interrelación entre estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras y la estimulación del pensamiento crítico en el alumnado (Dam & Volman, 2004; Loes & Pascarella, 2017). El objetivo de la Universidad no debe ser, únicamente, formar a profesionales especializados en las diferentes disciplinas, si no ir más allá, abordando dimensiones, contenidos, habilidades, valores y actitudes que promuevan su compromiso y responsabilidad como ciudadanos globales, activos y críticos (Biesta, 2009; Boni & Pérez-Foguet, 2006).

Las metodologías innovadoras de enseñanza promueven la contextualización de las disciplinas en los problemas reales del contexto en el que se ubican, permitiendo al alumnado reflexionar y conectar con sus ideas previas. Los contenidos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad deben ser, por tanto, una vía para conectar con el desarrollo de la ciudadanía sin abarcar, de forma exclusiva, los conceptos de la disciplina que se imparte, sino incluyendo “cuestiones como los problemas sociales relacionados con la materia, las consecuencias éticas asociadas al ejercicio de la profesión, las propias ideas y niveles de los estudiantes en relación con asuntos relevantes de la disciplina...” (García, Porlán & Navarro, 2017, p. 57). Los contenidos que se enseñan y se aprenden deben estar conectados con la realidad, con el fin último de promover una ciudadanía más justa y ética (Escámez & Sanz, 2017).

5 Conclusión

La revisión de la literatura realizada ha permitido poner en relación dos cuestiones importantes desde el punto de vista educativo: la necesidad de fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad y el gran papel que juega la formación de los docentes universitarios en dicho cambio. Por tanto, de dicha revisión se extraen tres principales conclusiones:

En primer lugar, la Universidad debe potenciar vínculos con la sociedad que permitan una conexión con los problemas sociales y con la propia realidad, que potencien una ciudadanía más justa y comprometida.

En segundo lugar, los estudios mencionados obtienen como resultados que los programas de formación docente en metodologías innovadoras favorecen una práctica de aula de calidad, y, por tanto, mejoran el aprendizaje. Por ello, la Universidad, además de tender puentes con la sociedad debe fortalecer la formación del profesorado universitario. Los docentes no solo deben conocer su propia disciplina, sino también su didáctica (Zabalza, 2011).

En tercer y último lugar, es imprescindible que el profesorado universitario reflexione sobre su propia práctica, teniendo en cuenta las ideas de sus estudiantes, replanteando su metodología, su concepción del currículo, y consiguiendo que los contenidos respondan a problemas profesionales y de ámbito social. En definitiva, que la Universidad sea un espacio de participación ciudadana y de construcción del conocimiento colectivo.

Referencias bibliográficas

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions?: A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82 (1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>.

Bain, K., (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Bazán, D. (2002). Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (1), 49-61.

Benito, Á., & Cruz, A. (2012). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European Higher Education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8 (2), 146-158.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior: El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (2), 131-139.

Boni, A. & Pérez-Foguet, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*. Barcelona: Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras.

Bowden, J. & Marton, F. (2014). *La Universidad: un espacio para el aprendizaje: más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.

Da Silva, M. M. & Guimarães, B. (2016). Peer Instruction: Continuing Teacher Education in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 249–256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.078>.

Dam, G. T. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14, 359–379. doi: 10.1016/j.learninstruc.2004.01.005.

De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F., & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084–1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.002>.

Del Río Martínez, A. & Celorio Díaz, G. (2018). *Hacia una Universidad socialmente comprometida. Vías estratégicas para su integración en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. País Vasco: Universidad del País Vasco.

Escámez, J. & Sanz, R. (2017). La misión actual de la Universidad en la construcción ética de la ciudadanía. En M. A., Prados, *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 145-150). Murcia: EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia.

European Commission. (2014). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*. European Commission. Luxembourg. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf.

García, E., Porlán, R. & Navarro, E. (2017). Los fines y contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (Coord.). (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Gasca-Pliego, E. & Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las Universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (56), 37-58.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their

Students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>.

Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

Herrán, A. & Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.

Imbernón, F. (2000). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 37-46.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>.

Loes, C. N. & Pascarella, E. T. (2017). Collaborative Learning and Critical Thinking: Testing the Link. *The Journal of Higher Education*, 88 (5), 726-753. doi: 10.1080/00221546.2017.1291257.

Louie, B. Y., Drevdahl, D. J., Purdy, J. M., & Stackman, R. W. (2003). Advancing the Scholarship of Teaching through Collaborative Self-Study. *The Journal of Higher Education*, 74 (2), 150–171.

Medina Rivilla, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Murray, C. E., & Grant, G. (1998). Teacher peer review: Possibility or pipedream? *Contemporary Education*, 69 (4), 202–204.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Buenos Aires: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 335–370. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.009>.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>.

Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004>.

Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En F. M. Hillert, N. Graziano & M. J. Ameijeiras, *La mirada pedagógica para el siglo XXI. Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. (pp. 40-50). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130823043844/miradapedagogica.pdf>.

Sepúlveda, A., Opazo, M., Sáez, D., & Lemarie, R. (2015). ¿Existe diferencia significativa, en la enseñanza, entre profesores y docentes en la Universidad?: percepción de los estudiantes. *Revista de Orientación Educacional*, 29 (60–73), 88–123.

Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan, S., & Beh, L. S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework. *Review of Educational Research*, 84. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París.

Zabalza, M. Á. (2010). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36 (3), 397-424.