



ENSEÑAR Y APRENDER DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

**EDITORES:
MARIA JOÃO HORTAS
ALFREDO DIAS
NICOLÁS DE ALBA**

- 376** A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (DE CIÊNCIAS SOCIAIS): CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO NO ENSINO DA DIDÁTICA
Pedro Duarte y Ana Isabel Moreira
- 385** LA PRESENCIA DE LA MEMORIA Y LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES
Beatriz Andreu Mediero
- 394** **PARTE 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA. GEOGRÁFICA Y CIUDADANA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**
- 395** LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA COMO FINALIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Edda Sant
- 403** LA INMIGRACIÓN TEMPORERA EN LA PROVINCIA DE JAÉN: UNA OPORTUNIDAD PARA SENSIBILIZAR Y AFIANZAR EL COMPROMISO DE FUTUROS DOCENTES
Santiago Jaén Milla
- 412** UNA INVESTIGACIÓN ACERCA DEL DISCURSO DEL ODIO Y LA CONSTRUCCIÓN DE CONTRARRELATOS DEL ODIO
Albert Izquierdo Grau
- 420** ¿SE PUEDE ENSEÑAR CIUDADANÍA PARTICIPATIVA SIN SER CIUDADANO PARTICIPATIVO?
Francisco F. García Pérez y Alicia Guerrero Fernández
- 431** LAS LITERACIDADES CRÍTICAS DE LA ERA DIGITAL. FORMAR DOCENTES CRÍTICOS Y TRANSFORMADORES
Jordi Castellví Mata
- 439** LA SEMÁNTICA IMPLÍCITA EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
Jesús Romero y Daniel Gomà
- 449** LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS MAES SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN: UN ANÁLISIS DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Mario Ferreras-Listán y Ángela Pineda-Balbuena
- 459** PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE ALTA MIGRACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESORAS EN FORMACIÓN
Jesus Marrolla Gajardo, Sixtina Pinochet Pinochet y Marta Castañeda
- 467** PROJETO NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. O CASO DA ESCOLA DE ORACINA/MARÍLIA
Sérgio Claudino, Sílvia Fernandes y Gabriel Grazzini
- 476** CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN SOBRE TEMAS CONTROVERTIDOS. ETA COMO CONTENIDO HISTÓRICO
María del Mar Felices de la Fuente y Álvaro Chaparro Sainz
- 484** EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA ESCOLAR. UN ESTUDIO SOBRE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE SEIS COLEGIOS DE BOGOTÁ – COLOMBIA
Nancy Palacios Mena

¿SE PUEDE ENSEÑAR CIUDADANÍA PARTICIPATIVA SIN SER CIUDADANO PARTICIPATIVO?

Francisco F. García Pérez

[*ffgarcia@us.es*](mailto:ffgarcia@us.es)

Alicia Guerrero Fernández

[*aliciaguerrero@us.es*](mailto:aliciaguerrero@us.es)

Universidad de Sevilla, España



1. Introducción

Se suele proclamar la necesidad de educar a los alumnos y alumnas para el ejercicio de una ciudadanía “activa”, que incorpore la participación y el compromiso ciudadano como rasgos fundamentales. Esa educación se adquiere en todos los contextos sociales y a lo largo de toda la vida, pero, en nuestra sociedad, el sistema escolar debería ser el contexto más adecuado para aprender dicha ciudadanía. Sin embargo, la realidad educativa no muestra resultados satisfactorios de aprendizaje. Las causas de ese desajuste son complejas; entre ellas, sin duda, está el papel del profesorado, y también en este caso los motivos son complejos. Influyen, entre otros factores, las deficiencias en la formación, pero hay un factor cuya incidencia es menos explícita: la escasa conciencia de los profesores, como ciudadanos, en relación con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, con la consiguiente falta de implicación en la solución de los mismos.

Desde este supuesto, decidimos orientar el desarrollo de la asignatura “Ciudad y ciudadanía en la Educación Infantil”⁴ como un proyecto para formar a los futuros y futuras docentes en la concienciación y responsabilidad ciudadana en relación con los problemas del mundo, como adultos comprometidos en la resolución de esos problemas y como profesionales que puedan educar a sus alumnos y alumnas como ciudadanos, asimismo, activos y responsables. El estudio que aquí se presenta se centra en el análisis de la concienciación y de las actitudes de esos docentes en formación.

2. Formarse como ciudadano y como docente, dos procesos imbricados

Hoy vivimos una auténtica crisis civilizatoria, que se hace presente en una serie de graves problemas de carácter social, económico, cultural, político y medioambiental. Esta crisis se debe a múltiples factores, que se potencian entre sí; entre otros: un crecimiento demográfico acelerado; un desarrollo tecnológico que ha propiciado una explotación desmesurada de los recursos; un crecimiento económico incontrolado, incompatible con el carácter limitado del planeta; en definitiva, un funcionamiento desajustado de las relaciones sociedad-naturaleza.

Por consiguiente, constituye una verdadera urgencia la formación de los habitantes de nuestro mundo en una ciudadanía global que promueva una conciencia real acerca de dichos problemas y una actitud de compromiso con la resolución de los mismos (García Pérez, Moreno Fernández y Rodríguez Marín, 2015; Tonge, Mycock y Jeffery, 2012). Desde este supuesto, afirmamos la necesidad de educar al alumnado, desde edades tempranas, en relación con estos problemas, así como la exigencia de que los futuros docentes y los docentes en ejercicio se formen para ello; lo que no es posible, creemos, sin que esos docentes se hayan preparado para

4 Una optativa para la formación de Maestros de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla (http://www.us.es/estudios/grados/plan_194?p=7). Francisco F. García Pérez ha sido el profesor responsable de la asignatura; Ana Jiménez Talavera ha desarrollado actividades en las clases prácticas; Alicia Guerrero Fernández ha colaborado en las tareas prácticas y en la toma de datos y su posterior tratamiento.



comprender y saber enfrentarse a los problemas sociales y ambientales. En ese sentido, consideramos que la formación ciudadana y la formación docente son indisolubles y deberían desarrollarse siguiendo un modelo de tratamiento y resolución de problemas.

Este modelo de enseñanza puede ser defendido con diversidad de argumentos (García Pérez, 2014). Ante todo, permite tratar directamente los graves problemas citados. Por otra parte, puede ser una solución a la vieja dicotomía entre temas disciplinares (arraigados en la cultura escolar) y ejes transversales (que ponen en primer plano los valores). Por lo demás, implica el uso de una metodología de investigación escolar, que guíe la búsqueda de respuestas a los problemas planteados.

Pero, como se ha señalado, no parece posible educar en este modelo de ciudadanía si los y las docentes no tienen esa conciencia y esa actitud, como han puesto de manifiesto diversas investigaciones (García Pérez, 2018; Schugurensky y Myers, 2003). En efecto, las diferentes vivencias subjetivas y las interacciones en diversos contextos sociales a lo largo de la vida influyen en la concienciación de las personas en relación con la ciudadanía, dotándolas de una serie de actitudes, competencias y valores que se manifiestan en su modelo de ciudadano, y, en el caso del profesorado, además, en su modelo de docente, de forma que el alumnado lo percibe no solo como alguien que enseña ciudadanía, sino también como un referente de ciudadano.

Para formar al futuro profesorado con este perfil de educador para la ciudadanía, es necesario enmarcar los procesos formativos en un modelo general de formación que atienda a dos finalidades interrelacionadas: en tanto que ciudadanos, la concienciación en relación a los problemas del mundo y el fomento de actitudes de compromiso social; en tanto que futuros docentes, el aprendizaje de un modelo didáctico de educación para la ciudadanía que pueda desarrollar con su futuro alumnado.

Así, como marco general, asumimos -siguiendo el planteamiento del Proyecto IRES⁵ - un modelo de formación docente basado en el tratamiento de “problemas prácticos profesionales”, es decir, los problemas básicos a los que se enfrentan los y las docentes en el ejercicio de su profesión, y, más concretamente, el problema del diseño y desarrollo de propuestas didácticas de educación ciudadana. En ese sentido, el conocimiento y la experimentación de un modelo de trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes preparan mejor a esos futuros docentes para educar en una ciudadanía participativa. En investigaciones recientes, hemos obtenido resultados positivos a este respecto (García Pérez, De Alba Fernández y Navarro Medina, 2015).

5 El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativas, en cuyo ámbito se vienen desarrollando, desde 1991, diversas investigaciones e innovaciones. El IRES sirve, asimismo, como marco para el desarrollo profesional del profesorado.



3. Metodología

Como se ha indicado, esta investigación se desarrolla, durante el curso escolar 2018-19, en la asignatura “Ciudad y ciudadanía en la Educación Infantil”, una optativa cuatrimestral del curso 3º del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con 50 alumnas y alumnos habitualmente asistentes a clase. En esta asignatura se parte del análisis de los graves problemas de nuestro mundo y del papel de la educación escolar para contribuir a su solución, se analizan las posibilidades que ofrecen el currículum y los materiales escolares, se da a conocer proyectos innovadores de educación ciudadana y se culmina diseñando, por grupos, un proyecto educativo para la educación infantil. El desarrollo de la asignatura incluye la aplicación del proyecto “Participar para poner la Vida en el Centro”⁶, que propicia el protagonismo del alumnado y busca la integración de la educación para la participación, la educación para la sostenibilidad, la coeducación y la educación para el desarrollo.

Los problemas investigados han sido los siguientes:

1. ¿Cómo evoluciona la conciencia de un grupo de futuras y futuros docentes de Educación Infantil en relación con los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo, durante el desarrollo de una de las asignaturas del Grado?
2. ¿Cómo evoluciona la actitud de dichos docentes, como ciudadanos y como educadores, para intervenir en la solución de esos problemas?

Utilizamos una metodología de carácter cualitativo, que pretende comprender los fenómenos formativos citados e interpretarlos a partir de un proceso de análisis del contenido (Bisquerra, 2009). Para la recogida de datos se usaron cuestionarios, entrevistas grupales y análisis de producciones del alumnado. Así, al comienzo de la asignatura, se pasó un cuestionario inicial escrito, con cuatro cuestiones: 1. *¿Cómo es el mundo que queremos?*; 2. *¿Cuáles son las principales problemáticas que atañen al mundo actual?*; 3. *¿Qué tipo de sociedad quieres favorecer o ayudar a construir?*; 4. *¿Cómo piensas contribuir desde tus prácticas educativas?* En la fase final se recogió una información más variada a partir de la realización de entrevistas grupales (a 3 grupos -de 4 alumnos cada uno- representativos de la clase), de carácter semiestructurado, y la cumplimentación por escrito de un cuestionario final con las mismas cuestiones que el inicial. También se han utilizado otras fuentes de información complementarias, como un cuestionario de evaluación grupal de la asignatura y diversas producciones del alumnado.

El tratamiento de la información se ha realizado con el apoyo del programa Atlas.ti 8, utilizando técnicas de análisis del contenido. Para la codificación en unidades de información se ha tenido como referencia un sistema de categorías elaborado en función de los problemas investigados y de los referentes del marco teórico expuesto. Dicho sistema está estructurado en 6 categorías, que a su vez integran 3 subcategorías o valores cada una, según una lógica de gradación desde

⁶ Este proyecto (<http://lavidaenelcentro.ecotonored.es/>) está coordinado por “Ecotono Sociedad Cooperativa Andaluza” y financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.



formulaciones más sencillas a formulaciones más complejas del conocimiento. Las 6 categorías -agrupadas de tres en tres por su similitud temática- son las siguientes:

A. Categorías relacionadas con la conciencia en relación con los problemas sociales y ambientales del mundo:

- Categoría C-C: *Concepto de ciudadanía* [solo utilizada para el análisis de las entrevistas grupales].
- Categoría C-D: *Rasgos del mundo que se desea* [solo utilizada para el análisis de los cuestionarios].
- Categoría C-P: *Problemas que se perciben*.

B. Categorías relacionadas con la actitud para intervenir en la solución de los problemas:

- Categoría I-C: *Responsabilidad e intervención como ciudadanos/as*.
- Categoría I-E: *Intervención como educador/a*.
- Categoría I-A: *Incidencia de la asignatura en la concienciación* [solo utilizada para el análisis de las entrevistas grupales].

Las tres subcategorías o valores contemplados dentro de cada categoría responden a la siguiente lógica de progresión:

Valor 1: Formulaciones genéricas, con frecuencia próximas a tópicos usuales; enumeraciones (con escasa conexión entre sí) de rasgos en las que no se percibe una organización; perspectiva generalmente subjetiva, individual.

Valor 2: Formulaciones concretas y explícitas; se percibe cierta organización y/o explicación en lo que se cita, apreciándose algunas relaciones; se muestra una perspectiva social, haciéndose referencia con frecuencia a rasgos como la justicia, la igualdad, la diversidad, la inclusión.

Valor 3: Formulaciones en las que, además de los rasgos citados en el valor 2, aparecen diversas relaciones (causas, consecuencias, correlaciones, comparaciones, etc.), tendiendo a la complejidad; se maneja una escala espacial y/o temporal de cierta amplitud; se percibe un cierto modelo global de referencia en el análisis.

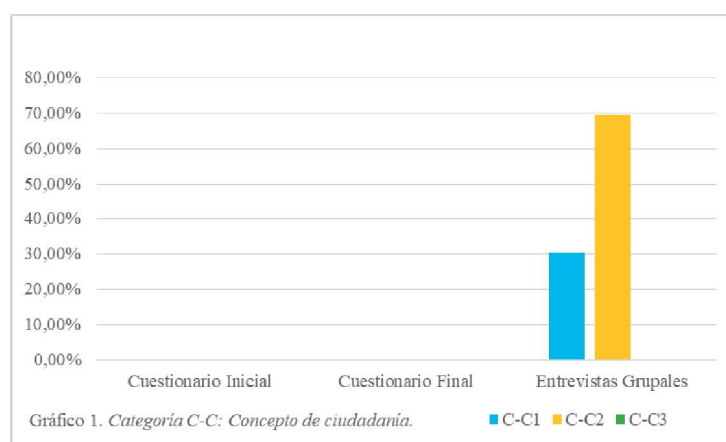
Se ha realizado un tratamiento estadístico elemental de las unidades de información para obtener una visión de conjunto de las concepciones en cada categoría, deteniéndonos posteriormente en el análisis más propiamente cualitativo de las mismas.

4. Resultados y conclusiones

Presentamos a continuación sintéticamente los resultados básicos de la investigación estructurados según las categorías antes citadas.

Categoría C-C: Concepto de ciudadanía

Esta categoría recoge unidades de información que aparecen solo en las entrevistas grupales (véanse porcentajes en Gráfico 1), detectándose dos de los tres niveles contemplados: una concepción muy simple (valor 1) frente a una concepción de carácter más social y más próximo al compromiso (valor 2).

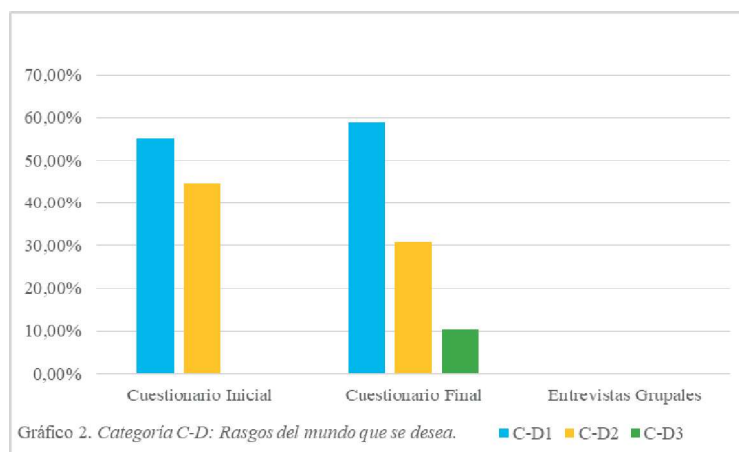


Un ejemplo de unidad de valor 2:

“[...] que respete tanto a las personas con las que convive como el medio en el que vive”
[Alumna La; Entrevista grupal 3].

Categoría C-D: Rasgos del mundo que se desea

Esta categoría recoge unidades de información que aparecen en los cuestionarios inicial y final.



En el Gráfico 2 se representan los porcentajes de unidades de información de los diversos valores. En el cuestionario inicial, el valor 1 es predominante frente al valor 2, y no existe el valor 3. En el cuestionario final, el nivel 1 sigue siendo alto, el nivel 2 baja algo y aparece el valor 3.

Como ejemplos:

Valor 1, con un cierto sesgo de ingenuidad:

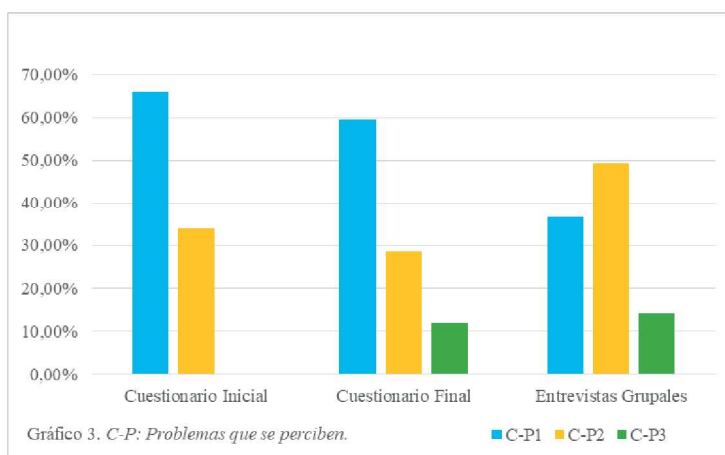
“Un mundo feliz, que reine la paz y el amor por el prójimo” [Cuestionario inicial].

Valor 3:

“Un lugar en el que los recursos estuvieran repartidos entre la población del planeta de forma sostenible, donde no se produjera más de lo que se consume, donde el sistema de nuestra economía no afectara tanto al medio ambiente, etc. También un mundo en el que hubiera igualdad de género en todas sus partes y donde se tomaran más en cuenta los intereses, derechos y necesidades de todos los niños y niñas del mundo” [Cuestionario final].

Categoría C-P: Problemas que se perciben

Esta categoría recoge unidades de información de los tres instrumentos utilizados. Como se ve en el Gráfico 3, los resultados del cuestionario inicial muestran un alto porcentaje de unidades del nivel 1 con respecto al nivel 2, no existiendo el nivel 3. La situación evoluciona en las concepciones del momento final (cuestionario final y entrevistas grupales), con un aumento del nivel 2 y la presencia, ya destacable, del nivel 3.



Algunos ejemplos:

Valor 1, citando problemas inconexos:

“La pobreza, la desigualdad, guerras, el cambio climático” [Cuestionario inicial].

Valor 3, en el que se entrevistó el modelo socioeconómico como causa de fondo:

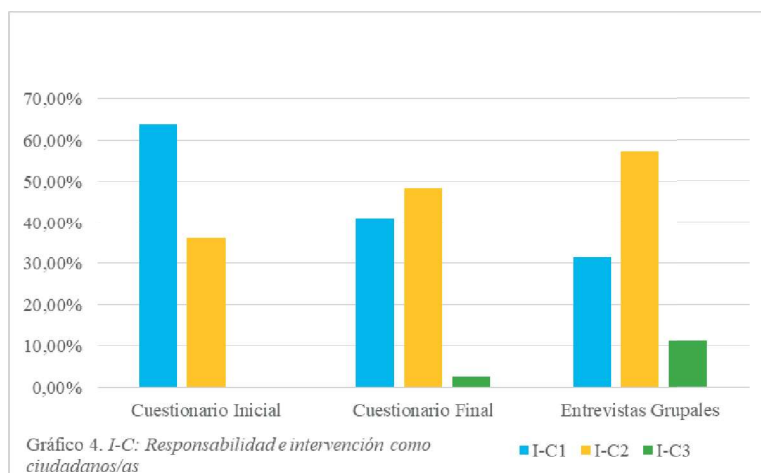
“Problemas de contaminación, que viene en relación a la explotación de recursos naturales, en los cuales basamos la economía, generando así una sociedad consumista y sin valores” [Cuestionario final].

Conclusiones sobre la conciencia en relación con los problemas del mundo

En la población de ideas, recogidas por todos los instrumentos, de las categorías C-C, C-D y C-P, se aprecia un predominio de unidades de información de valor 1, que muestran una percepción algo superficial y dispersa de los problemas del mundo. Una concepción que empieza a complejizarse, con el desarrollo de la asignatura, incorporando relaciones de causa-consecuencia y percibiéndose la responsabilidad social, lo que se manifiesta –aunque en porcentajes pequeños– en una percepción del modelo socioeconómico dominante como causa de fondo de los problemas. Ello guarda relación con una concepción más compleja de la ciudadanía, visible en los resultados de las entrevistas grupales.

Categoría I-C: Responsabilidad e intervención como ciudadanos/as

Esta categoría recoge unidades de información de los tres instrumentos utilizados (Gráfico 4). En el cuestionario inicial predominan las de nivel 1 frente a las de nivel 2, no existiendo el nivel 3. La situación se modifica en el cuestionario final, ya que aumentan las unidades de nivel 2 con respecto a las de nivel 1, apareciendo el nivel 3. Esta tendencia se hace más explícita en los resultados de las entrevistas grupales.



Ejemplos:

Valor 1:

“Quiero contribuir en una sociedad en la que todos y todas puedan tener derechos y puedan expresar sus ideas y sentimientos y puedan vivir felices” [Cuestionario inicial].

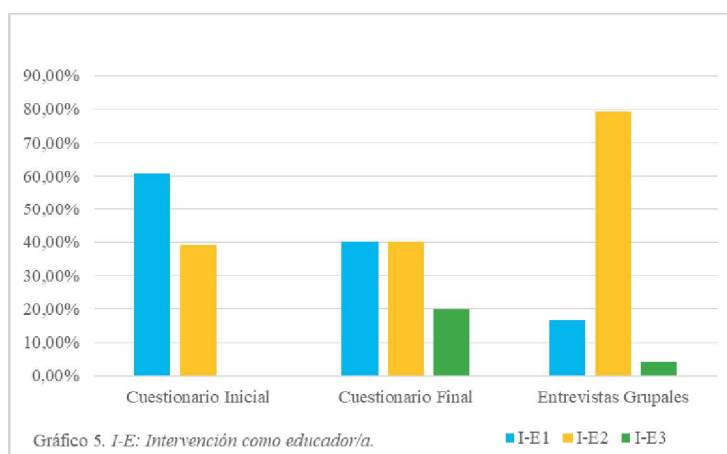
Valor 2, donde aparece ya una referencia a la participación y al compromiso:

“Quiero una sociedad participativa donde las personas se impliquen para cambiar y solucionar las problemáticas actuales como hemos dicho anteriormente. Que no miren para otro lado, sino que miren para los demás, para el futuro y para ellos mismos” [Cuestionario final].



Categoría I-E: Intervención como educador/a

En esta categoría –que recoge unidades de información de los tres instrumentos utilizados (Gráfico 5)– se analiza la concepción de educador de ciudadanía de los docentes. Hay mayoría de unidades del nivel 1, frente al nivel 2, en el cuestionario inicial, no existiendo el nivel 3. En el cuestionario final, siguiendo la tendencia de categorías anteriores, disminuye claramente el nivel 1, aumenta levemente el nivel 2 y aparece de manera clara el nivel 3. En las entrevistas grupales aún disminuye más el nivel 1 y sube el nivel 2.



Ejemplos:

Valor 1, con una visión muy genérica:

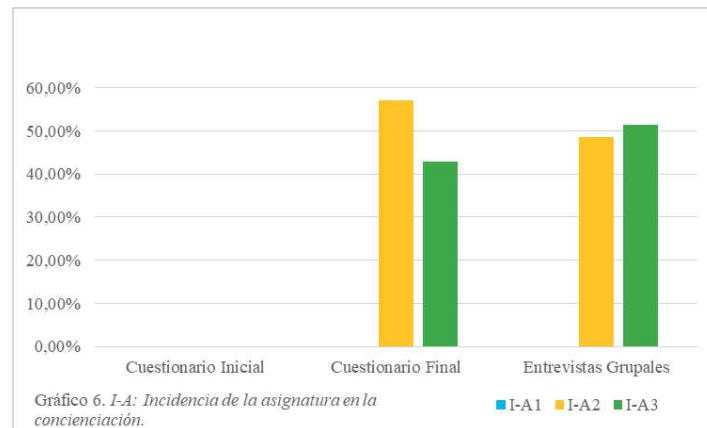
“Transmitiendo y llevando a la práctica los valores” [Cuestionario inicial].

Valor 2, en la que la futura docente exige concienciación ciudadana para poder educar a los alumnos:

“Si una persona no está concienciada, no le va a prestar ningún tipo de atención ni tiempo a enseñarles a sus alumnos o a transmitirles esas ideas. Si yo no tengo una idea, no la puedo transmitir” [Alumna M; Entrevista grupal 1].

Categoría I-A: Incidencia de la asignatura en la concienciación

Esta categoría recoge unidades de información que aparecen solo en el cuestionario final y en las entrevistas grupales (Gráfico 6), pues es al final del proceso de enseñanza cuando se percibe dicha influencia.



El nivel 1 (incidencia poco apreciable de la asignatura) no aparece, distribuyéndose las unidades de información entre el nivel 2 (aportaciones reflejadas en actividades o experiencias puntuales) y el 3 (asunción del modelo didáctico aplicado en la asignatura). Este nivel 3 aparece con más claridad que en las categorías antes analizadas. Ello nos muestra la incidencia de la asignatura en la evolución de la concienciación y de las actitudes de los futuros docentes que la han cursado.

Ejemplos de unidades de información:

Valor 2, haciendo referencia a una de las actividades más valoradas:

“El documental [*Home*] ha sido lo más impactante para mí, porque sabía que esas cosas pasaban, pero la forma de relacionarlo todo con todo...” [Alumna S; Entrevista grupal 2].

Valor 3, percibiendo la coherencia entre la experiencia en la asignatura y la futura función como docente:

“Yo creo que, principalmente, lo que nos ha demostrado la asignatura es concienciarnos de lo importante que es tener una buena educación con el medio ambiente. Que sí que es verdad que podríamos tener medidas mejores, pero a lo mejor nos tendríamos que sentar como ahora y planificar algo en condiciones” [Alumno J; Entrevista grupal 1].

Conclusiones sobre la actitud para intervenir en la solución de los problemas

En la población de ideas, recogidas por todos los instrumentos, de las categorías I-C, I-E e I-A, se aprecia una menor presencia de unidades de información del nivel 1 y una mayor presencia de los niveles 2 y 3, en clara progresión, conforme avanza la asignatura. Ello evidencia la incidencia formativa de la asignatura, lo que es visible, asimismo, en la evaluación final de la misma por parte del alumnado y en las últimas producciones de los grupos de trabajo (como el diseño de propuestas didácticas).

Estos resultados, así como los recogidos en el conjunto de las tres primeras categorías, confirman la mejora en las concepciones de los futuros docentes en relación con su concienciación



acerca de los problemas del mundo y su actitud, como ciudadanos y como educadores, para intervenir en la solución de esos problemas.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 119-126). Barcelona: UAB y AUPDCS.
- García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N. y Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- García Pérez, F. F., Moreno Fernández, O. y Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno Fernández (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.
- García-Pérez, F. F. (2018). Are Teachers Prepared to Educate in Citizenship? Some Conclusions from Research in Andalusia, Spain. In J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 409-430). Hershey PA, USA: IGI Global.
- Schugurensky, D. & Myers, J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. Recuperado de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/663>
- Tonge, J., Mycock, A. & Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people better-engaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x>