



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.109>

Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad. La visión del profesorado

Interpretative Framework for the Inclusion of Citizenship Education in Higher Education. Faculty Perspectives

Noelia Pérez-Rodríguez  0000-0003-4375-4024

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla, España.

nperez4@us.es

Nicolás de-Alba-Fernández  0000-0001-9748-1143

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla, España.

ndealba@us.es

Elisa Navarro-Medina  0000-0001-5523-7097

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Sevilla, España.

enavarro5@us.es

Fechas · Dates

Recibido: 30 de mayo de 2025

Aceptado: 12 de septiembre de 2025

Publicado: 30 de septiembre de 2025

Financiación · Funding

Este trabajo presenta resultados 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).

Cómo citar · How to cite

Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2025). Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad: la visión del profesorado. *REIDICS*, 17, 109-125. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.17.109>

Resumen

El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia que investiga el cambio de concepciones y prácticas del profesorado universitario con respecto a la educación para la ciudadanía cuando participa en procesos formativos. Se plantea un marco interpretativo, fruto de los resultados empíricos de la fase dos del proyecto, que da luz sobre los cambios que se dan en el propio profesorado y los obstáculos para alcanzar el modelo ideal. Para realizar el marco se ha realizado un diseño interpretativo y crítico con nueve docentes que constituyen estudios de caso múltiples, recogiendo datos en distintos momentos y con diferentes instrumentos. Los resultados del estudio se organizan en un marco interpretativo con dos dimensiones fundamentales, sistema didáctico, en general, y educación para la ciudadanía, en particular. Los resultados más relevantes muestran que el profesorado tiene menos resistencias para realizar cambios a nivel metodológico, presentando más dificultades en el cambio de perspectiva en relación con los contenidos. Además, muestran contradicciones entre las concepciones sobre las finalidades de su enseñanza y su modelo de universidad, y entre la concepción de ciudadanía y su modelo de educación para la ciudadanía. Este marco inspira a seguir implementando estrategias formativas que ayuden al profesorado a superar los obstáculos para alcanzar un modelo coherente de educación para la ciudadanía democrática en las aulas universitarias.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía; educación política; formación del profesorado; educación superior; marco interpretativo.

Abstract

The study presented here is part of a broader research project that examines changes in university faculty's conceptions and practices regarding citizenship education when engaged in professional development processes. An interpretative framework is proposed, derived from the empirical findings of the second phase of the project, which sheds light on the transformations experienced by faculty members and the obstacles they face in moving toward an ideal model.

To construct this framework, an interpretative and critical design was implemented with nine faculty members, who served as multiple case studies. Data were collected at different points in time and through various instruments. The findings are organized within an interpretative framework encompassing two fundamental dimensions: the didactic system, in general, and citizenship education, in particular.

The most significant results indicate that faculty members show fewer resistances to methodological changes, while facing greater challenges in shifting perspectives regarding content. Furthermore, the findings reveal contradictions between their conceptions of the purposes of teaching and their model of the university, as well as between their conception of citizenship and their model of citizenship education. This framework encourages the continued implementation of training strategies that support faculty in overcoming obstacles and moving toward a coherent model of democratic citizenship education in university classrooms.

Keywords: Citizenship education; political education; teacher education; higher education; interpretative framework.

Introducción

La investigación sobre educación para la ciudadanía es amplia, diversa y con multitud de enfoques que la abordan necesariamente vinculada a la conceptualización realizada sobre el concepto de ciudadanía en sus múltiples dimensiones: cultural, política, digital o asociada a valores éticos y morales (Pérez-Rodríguez et al., 2024).

Partiendo de esta consideración, investigar sobre educación para la ciudadanía implica asumir el reto de reflexionar y profundizar en un campo en constante transformación, debido al carácter vinculante del mismo con la propia sociedad y sus cambios. En el presente estudio, la educación para la ciudadanía se entiende como sinónimo de educación política, en tanto y cuanto permite a las personas reconocer la realidad, analizarla, cuestionarla y transformarla, como sujetos políticos con capacidad de acción (Estelles & Fischman, 2020; Pérez-Rodríguez et al., 2022a; Ross, 2018).

La investigación que se presenta muestra un marco conceptual e interpretativo para abordar la educación para la ciudadanía en la universidad, desde la voz y experiencia de profesorado de Educación Superior que participa en procesos formativos que inciden en las prácticas de aula que desarrollan. Es fruto de una investigación amplia desarrollada en el marco del programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la Universidad de Sevilla¹.

El programa mencionado, aún en activo, tiene como finalidad formar al profesorado, tanto en su etapa inicial como continua, en modelos docentes más críticos y constructivos, que otorguen al alumnado un papel activo en su aprendizaje y que conecten con su realidad profesional y ciudadana (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Porlán, 2017).

No obstante, y caracterizando conceptualmente las dimensiones del estudio, hay que considerar que investigar las prácticas docentes en cuestiones de educación para la ciudadanía implica profundizar primero en los modelos didácticos que construye el profesorado, más aún cuando estos son universitarios y especialistas en una disciplina científica- y, a priori, no han sido formados para el ejercicio de la docencia- y se encuentran en un período de formación docente.

Los estudios desarrollados al respecto muestran que en la docencia universitaria existen dos modelos didácticos opuestos –el centrado en los docentes y el contenido, y el centrado en los estudiantes y la transformación de sus ideas- (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020; Trigwell et al., 1994; Trigwell & Prosser, 2004; Pérez-Rodríguez et al., 2021b; Yurén et al., 2020). De igual forma, estos estudios señalan que pese a que en la universidad sigue estando más presente el modelo centrado en el docente, comienza a haber avances notables en la participación en procesos de formación graduales, sostenidos en el tiempo y centrados en implementar cambios en su propia práctica de aula, favoreciendo el cambio de concepciones y prácticas de los docentes en formación hacia modelos más constructivos (Gargallo et al., 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2008; Prosser et al., 1994; Samuelowicz & Bain, 1992),

1. El estudio presentado es resultado parcial de la Tesis Doctoral desarrollada por Pérez-Rodríguez (2022d) "La Educación para la Ciudadanía en Educación Superior. Progresiones y obstáculos en la formación de docentes universitarios".

que dan valor a las ideas de los estudiantes y a su papel en el aprendizaje (Gibbs & Coffey, 2004; Ho et al., 2001; Johannes et al., 2013; Pérez-Rodríguez et al., 2021b; Vilppu et al., 2019; Uiboleht et al., 2016, 2018, 2019).

Y esta transformación, debe ir más allá de las experiencias formativas que entienden los cambios vinculados meramente a cuestiones metodológicas, ya que para construir un modelo didáctico coherente es necesario modificar distintos elementos didácticos de forma integrada y constructiva (Biggs, 2014; Porlán, 2017), y reflexionar sobre para qué enseñar (finalidades), qué enseñar (contenidos), cómo hacerlo (metodología) y qué y cómo valorar el aprendizaje de los estudiantes y de la propia práctica desarrollada (evaluación). En este sentido, cabe mencionar que el estudio presentado no profundiza en la cuestión de la evaluación, por ser el elemento del sistema didáctico menos susceptible al cambio en la universidad, debido a la cultura organizativa e institucional de la misma donde los diferentes grupos de una misma materia deben seguir un procedimiento de evaluación conjunta (de-Alba-Fernández, & Porlán, 2020; Margalef, 2014).

Así, el “para qué” de la enseñanza se convierte en una cuestión fundamental. Los docentes deben asumir que su trabajo en el aula va más allá de transmitir conocimientos técnicos o conceptuales y que deben formar ciudadanos críticos capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad. Reflexionar sobre las finalidades de su enseñanza (Bolívar, 2005; Orostegui et al., 2015; Torrego et al., 2018), es clave para avanzar hacia modelos formativos comprometidos con la democracia y la transformación social (Apple et al., 2022; Dewey, 1995). Y en este sentido, el grado de compromiso del profesorado, tanto a nivel político como social, influye directamente en las decisiones didácticas que asumen como docentes universitarios, afectando al para qué y qué enseñan (McCowan, 2014).

En cuanto a esta última cuestión, vinculada a los contenidos de enseñanza, hay que considerar que los docentes universitarios son especialistas en su disciplina pero no han sido formados en el conocimiento didáctico de la misma. Por tanto, no otorgan la suficiente relevancia a seleccionar, organizar y problematizar el contenido que enseñan (García et al., 2017). Esta cuestión es clave en relación con el profesorado y la formación ciudadana, ya que para formarse como ciudadano, desde la perspectiva planteada anteriormente, es necesario conectar la disciplina con la realidad social, es decir, entender que la disciplina está al servicio de la sociedad y sus problemas, y no al contrario. Ello implica reconocer los problemas que nos acontecen, analizarlos y tomar posición sobre los mismos. Las investigaciones desarrolladas al respecto sobre esta cuestión muestran que la introducción en el aula de contenidos articulados en torno a Problemas Sociales Relevantes (PSR) favorece la formación ciudadana de los estudiantes (Evans & Saxe, 1996; Ho et al., 2017; Legardez, 2017; Ortega-Sánchez & Pagès, 2022; Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022b, 2022c; Santisteban, 2019), ya que permite a los mismos lidiar con controversias y opiniones formadas al respecto, así como complejizar su capacidad de análisis y acción ante dichas cuestiones (Hess, 2004; McAvoy & Hess, 2013; Ross, 2014).

Para ser coherentes con el sistema didáctico, como se ha comentado con anterioridad, hay que atender al modelo metodológico desarrollado por el profesorado. La selección y organización del contenido en torno a PSR también implica un cambio en la metodología, pues de nada

sirve plantear problemas, si se resuelven por el profesorado y desde una perspectiva transmisiva. En este sentido es necesario avanzar hacia un modelo constructivo y activo (Jiménez Hernández et al., 2020) basado en la investigación (de-Alba-Fernández y Porlán, 2020) que tenga en cuenta las ideas de los estudiantes y las fases de investigación (planteamiento de problema, ideas previas, contrastes y síntesis) (de-Alba-Fernández et al., 2021) para construir una visión crítica del mundo, que les permita cuestionarlo y en el que se sientan sujetos de acción (de Alba & Porlán, 2017). Este modelo de carácter investigativo debe también introducir otras estrategias vinculadas al desarrollo de la competencia social y ciudadana, como pueden ser dilemas morales, juegos de rol, debates en pequeño y gran grupo, Aprendizaje-Servicio, investigación-acción, entre otras (Bolívar, 2005; Boni et al., 2012; Boni & Calabuig, 2017; Pérez-Rodríguez et al., 2024).

Tras considerar los elementos del sistema didáctico en general, es necesario caracterizar la segunda dimensión del estudio, vinculada con la educación para la ciudadanía en particular. En este sentido, concebimos que la ciudadanía debe ser entendida con un carácter activo y participativo, alejado de nociones pasivas o formales, como puede ser concebir la ciudadanía exclusivamente por pertenecer a una nación. En este sentido, autores como Aktas et al. (2017), Biesta (2016) y Sant et al. (2018) destacan la importancia de una ciudadanía que se construya desde la acción y la implicación en la vida pública, promoviendo la participación crítica de las personas en los asuntos comunes. Desde esta perspectiva, la ciudadanía debe ser entendida por su capacidad para realizar cambios desde una perspectiva de justicia social (Westheimer, 2019). No basta con promover acciones individuales de “buen/a ciudadano/a”, sino que requiere un enfoque que permita cuestionar y reconstruir colectivamente las estructuras sociales actuales. De otra forma, corremos el riesgo de concebir la ciudadanía desde un modelo centrado únicamente en “hacer el bien”, sin una reflexión crítica sobre la realidad social y sin un verdadero interés en transformarla (Myers, 2016; Westheimer, 2019).

Unida a una concepción de ciudadanía más crítica va aparejada una idea sobre la educación para la ciudadanía vinculada a fomentar el pensamiento crítico (Castellví et al., 2021) para el compromiso democrático (Wood et al., 2018) y el replanteamiento de los modelos de sociedad que aspiramos a construir (Navarro-Medina & de-Alba-Fernández, 2019). La educación para la ciudadanía, por tanto, no puede limitarse a trabajar únicamente normas o valores consensuados, sino que debe orientarse a formar una ciudadanía global que aborde los problemas de nuestro mundo desde una mirada ética y política (Andreotti, 2014; Estelles & Fischman, 2020; Mellen et al., 2017).

Más allá de las denominaciones -ciudadanía global, cosmopolita, intercultural, comunitaria, democrática, etc.- (Pérez-Rodríguez et al., 2024), es necesario avanzar hacia un enfoque crítico de ciudadanía (Pais & Costa, 2020), o incluso hacia una postura post-crítica (Pashby et al., 2020), que permita cuestionar el *status quo* (Andreotti, 2014; Shultz, 2007) mediante la introducción de pedagogías radicales y abiertas (Sant, 2021). Estas propuestas además de incluir voces tradicionalmente excluidas buscan desestabilizar las lógicas dominantes y abrir espacios para imaginar y construir nuevas formas de convivencia desde la agencia política y transformadora de la ciudadanía (Pérez-Rodríguez et al., 2024).

En este contexto, la universidad adquiere un papel fundamental como agente social y formador de ciudadanía (Escámez-Sánchez & Peris-Cancio, 2021). La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) debe orientarse hacia un modelo sostenible socialmente y democrático (Larrán-Jorge & Andrades-Peña, 2017; Martínez-Usarralde et al., 2017; Walker & Gongwa, 2017). Sin embargo, esta transformación es difícil de alcanzar si las lógicas institucionales continúan mediadas por el mercado, los rankings y el mercantilismo (Andreotti, 2014; Giroux, 2015, 2018, 2020; Marshall, 2011; Schattle, 2008; Stein, 2015).

Y en todo este entramado existen dificultades y obstáculos para que el profesorado alcance este modelo ideal de educación para la ciudadanía. Estos obstáculos, entendidos en hipótesis de progresión, van desde los más simples -psicológicos- a los más complejos -epistemológicos e ideológicos-. Los obstáculos psicológicos están vinculados a asumir un papel activo de los estudiantes en su aprendizaje. Los epistemológicos, conllevan relativizar sobre la propia disciplina, asumiendo que esta está mediada por los cambios sociales e históricos que nos acontecen. Los más complejos, de carácter ideológico, suponen admitir distintas visiones ideológicas y políticas del mundo y de la propia disciplina, asumiendo los dilemas éticos existentes en torno a la misma y tomando una postura crítica (Pérez-Rodríguez et al., 2022d).

Métodos

Esta investigación se enmarca, como se comentó anteriormente, en el programa FIDOP de la Universidad de Sevilla, centrándose en su fase inicial a través del Curso General de Docencia Universitaria (CGDU), compuesto por nueve módulos que abordan de forma integrada tres ejes curriculares: contenido, metodología y evaluación.

La propuesta formativa parte de la práctica docente habitual para promover cambios progresivos hacia enfoques más centrados en el alumnado. Estos cambios se articulan mediante Ciclos de Mejora de Aula (CIMA), que incluyen el diseño de una innovación en sus aulas, así como la implementación, la evaluación y la difusión de la misma (de-Alba-Fernández & Porlán, 2020; Porlán, 2017).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta una orientación constructivista, al considerar que las concepciones del profesorado se configuran en función de su experiencia y contexto (Crotty, 1998). A su vez, se enmarca en una perspectiva interpretativa y crítica, mediante un estudio de casos múltiples, que constituye la fase 2 del proyecto desarrollado². Para evitar reduccionismos, se adopta una estrategia metodológica mixta, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2014; Cohen et al., 2007; Yin, 2014).

El problema principal de la investigación es “¿Contribuye la formación docente del profesorado universitario al cambio de concepciones sobre los contenidos, más vinculados con la

2. Es necesario considerar que aunque el proyecto es más amplio, el marco interpretativo que se presenta responde fundamentalmente a la fase 2 del proyecto, centrado en estudios de caso múltiples que permitieron conjugar y discutir las dos dimensiones fundamentales presentadas: el sistema didáctico del profesorado y la educación para la ciudadanía en sí misma.

educación para la ciudadanía?” (Pérez-Rodríguez et al., 2022d, p. 33). Y para responder a esta cuestión se presenta un marco interpretativo que permite reflexionar a partir de los datos empíricos sobre los cambios que se dan en el profesorado cuando participa en procesos formativos con respecto a la educación para la ciudadanía.

Los estudios de caso están constituidos por nueve docentes universitarios participantes en el CGDU en el curso 2020/2021 de distintas disciplinas académicas: Administración y Dirección de Empresas, Filosofía, Derecho Civil, Derecho Procesal, Literatura, Física, Arquitectura, Óptica y Química, con edades entre los 26 y los 50 años. Del total, cuatro no tenían formación docente previa al curso, mientras que cuatro habían realizado cursos de formación cortos o el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Solo una docente había realizado el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria (MAES). Para seleccionar los estudios de caso se realiza un muestreo intencional en base a dos criterios: el profesorado debía haber completado el curso y pertenecer a distintas áreas de conocimiento. La pretensión del estudio no es, por tanto, generalizar los resultados, sino más bien entender en profundidad cómo la estrategia formativa seguida en el curso favorece la introducción de la educación ciudadana en el aula universitaria.

En relación con el procedimiento de análisis, la construcción de este marco es el resultado de la observación y análisis de los estudios de caso en torno a dos dimensiones y distintas categorías presentadas en la introducción de este trabajo. En relación con la dimensión vinculada al sistema didáctico las categorías son “Finalidades de la práctica docente”, “Contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía” y “Modelo metodológico para educar a la ciudadanía”. En cuanto a la dimensión relacionada a la educación para la ciudadanía, las categorías de análisis son “Ciudadanía”, “Educación para la ciudadanía” y “Modelo de universidad”.

Para la recogida de los datos se han utilizado tres instrumentos³ (Pérez-Rodríguez et al., 2022a): Un cuestionario abierto, que realiza el profesorado antes de participar en el curso y que recoge cuestiones relativas a sus concepciones docentes; un informe final público, que recoge el diseño, la implementación, evaluación y difusión del CIMA (innovación) desarrollado en su aula; y una entrevista semiestructurada, en la que se tratan aspectos relativos a la formación recibida y al tratamiento de la educación para la ciudadanía en sus clases.

Para realizar el análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos mencionados con anterioridad se han seguido cuatro fases:

1. Revisión de la información -lectura de la información obtenida-;
2. Fase textual, basada en un análisis de contenido (Elo & Kyngäs, 2008; Mayring, 2014) en dos rondas para otorgar fiabilidad al análisis -categorización de las Unidades de Información Significativas (UIS) en las diferentes categorías y niveles-. Para cada categoría de análisis, existen diferentes niveles en hipótesis de progresión, desde el nivel más simple en la categoría hasta el nivel más complejo⁴;

3. Los instrumentos al completo pueden consultarse en Pérez-Rodríguez et al. (2022a).

4. El sistema de categorías y niveles puede consultarse de forma completa en Pérez-Rodríguez et al. (2022d).

3. Fase conceptual -contextualización y obtención de informes individuales de resultados-. En estos informes el análisis de contenido realizado previamente también se traduce en un análisis cuantitativo de carácter descriptivo (frecuencias y porcentajes) relativos a las distintas categorías y niveles.
4. Construcción del marco interpretativo -interacciones entre ambas dimensiones y obstáculos para alcanzar el modelo ideal-.

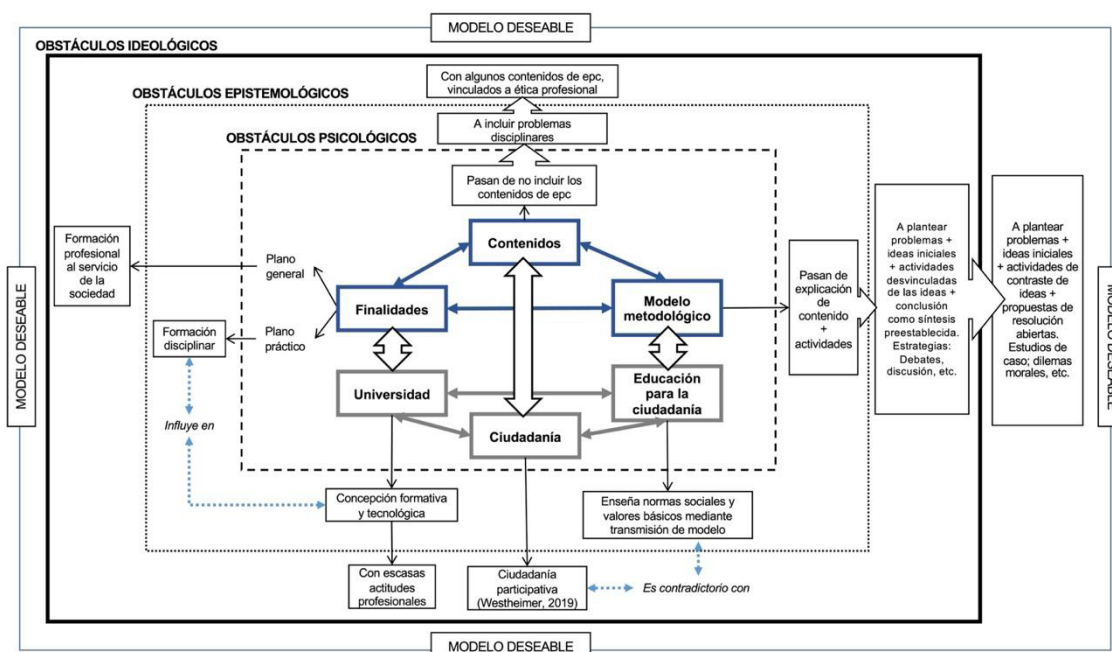
Para el análisis realizado se ha utilizado el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. El análisis cuantitativo de carácter descriptivo (frecuencias y porcentajes), se ha obtenido gracias a la función “Tabla de código-documento” de Atlas.ti.

Discusión de resultados: marco interpretativo para la educación ciudadana

Antes de presentar el marco interpretativo es pertinente aclarar que este representa una simplificación conceptual, que si bien ayuda a entender las dimensiones de análisis del estudio de forma integrada, responde a una realidad más compleja⁵. En este marco, como ya se comentó con anterioridad, se aprecian (Figura 1) las dos dimensiones clave estudiadas: por una parte, los modelos didácticos del profesorado —incluyendo finalidades, contenidos y modelos metodológicos (representados en azul en la figura)—, y por otra, sus concepciones acerca de ciudadanía, educación para la ciudadanía y papel de la universidad (representadas en gris).

Figura 1

Marco interpretativo para la inclusión de la educación ciudadana en la universidad.



Nota. Extraído de Pérez-Rodríguez (2022d), p. 75.

5. Para conocer en profundidad los resultados específicos relativos a los cambios del profesorado tras la realización del curso puede consultarse Pérez-Rodríguez et al. (2022a).

Este marco evidencia la interacción entre ambas dimensiones, mostrando cómo están influidas por distintos tipos de obstáculos —psicológicos, epistemológicos e ideológicos— que limitan la posibilidad de alcanzar por parte del profesorado una propuesta didáctica ideal y alineada con los principios de una educación para la ciudadanía democrática, desde la perspectiva fundamentada con anterioridad.

Respecto al modelo didáctico, en aquellos docentes en los que fue posible analizar trayectorias de cambio (como los contenidos y la metodología), se observa que el profesorado logra superar, en gran parte, los obstáculos psicológicos y comienzan a enfrentar los de tipo epistemológico (Pérez-Rodríguez et al. 2021a, 2022c).

En lo referente a los contenidos, se evidencia una tendencia a introducir problemáticas propias de sus disciplinas, impulsado por la estrategia formativa desarrollada en el curso y, en algunos casos, se incorporan algunos temas de educación para la ciudadanía relacionados con la ética profesional (Torrego et al, 2018). Sin embargo, los docentes muestran dificultades para superar los obstáculos ideológicos y realmente estructurar sus contenidos en torno a Problemas Sociales Relevantes, como ya se ha mostrado en otros estudios (Cotton, 2006; Evans & Saxe, 1996; Ho et al., 2017; Legardez, 2017; Ortega-Sánchez & Pagès, 2022). De este modo, se demuestra que el hecho de trabajar con el profesorado en el curso sobre la selección, organización y problematización de los contenidos (Beane, 2005; Barnett et al., 2001; García et al., 2017) permite al profesorado incorporar problemas profesionales, y que ello es beneficioso porque al ser cercanos a sus saberes específicos, los docentes en formación asumen su incorporación con menor resistencia. Por otro lado, ello favorece la introducción de valores y actitudes asociadas al ejercicio profesional que pueden funcionar como un primer paso hacia la consecución de una formación ciudadana más comprometida (Westheimer, 2019).

En cuanto al modelo metodológico, se percibe una resistencia incluso menor que en los contenidos (Pérez-Rodríguez et al, 2022c). El profesorado, además de superar los obstáculos psicológicos, pasando de un modelo “de la teoría a la práctica”, supera obstáculos epistemológicos -modelo “de la práctica a la teoría preestablecida”- y comienza a superar también ciertos obstáculos ideológicos, implementando prácticas más investigativas (de-Alba-Fernández y Porlán, 2017): recogen las ideas del alumnado, analizan contextos sociales, históricos o económicos y plantean soluciones abiertas y diversas a los problemas profesionales planteados, incorporando a su vez algunas estrategias metodológicas efectivas para formar a la ciudadanía (Bolívar, 2005; Boni et al., 2012; Pérez-Rodríguez et al., 2024). Aunque esta tendencia no se da en la totalidad de los participantes del estudio, el cambio de visión sobre el alumnado, al otorgarles un papel activo en su aprendizaje y al plantear fases en la secuencia de las actividades (Pérez-Rodríguez et al., 2022c), favorece el acercamiento del profesorado al modelo que consideramos más deseable para formarlos como ciudadanía.

Sin embargo, como se evidencia en la Figura 1, cuando se aborda la educación para la ciudadanía directamente -en gris en la Figura- aún predomina un enfoque basado en la transmisión de normas y valores (Pérez-Rodríguez et al., 2022a). Esto queda lejos de formar el pensamiento crítico del alumnado (Castellví et al., 2021) y de permitirles replantearse el modelo de sociedad en el que viven (Navarro-Medina & de-Alba-Fernández, 2019). Además, genera una

contradicción, ya que mientras hay avances en el modelo metodológico, gracias a la investigación de problemas profesionales (Pérez-Rodríguez et al., 2022c), esto no se traduce en un modelo coherente de educación para la ciudadanía, probablemente debido a los obstáculos ideológicos vinculados a la introducción de PSR y temas controvertidos (Pace, 2019).

En definitiva, las mayores dificultades se encuentran en la transformación del contenido que se enseña, especialmente cuando se pretende incorporar PSR o temas controvertidos como eje estructurador de la propuesta didáctica (Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022c). Y esto interacciona directamente con la concepción de educación para la ciudadanía presente en el profesorado. Esto sugiere que los programas de formación docente deberían dedicar más tiempo al tratamiento de los contenidos, ya que la estrategia actual, aunque útil, no resulta suficiente para alcanzar un modelo plenamente coherente con el modelo ideal de formación para una ciudadanía democrática en el contexto universitario.

Respecto a las finalidades docentes, no se han identificado modelos de itinerarios que sigan una línea clara de cambio (Pérez-Rodríguez et al., 2022c). No obstante, se aprecia que el profesorado, desde la perspectiva práctica, ha logrado superar en gran medida obstáculos de tipo psicológico, lo que implica que comienzan a plantearse finalidades y a considerar la “buena” formación que deben recibir los estudiantes en sus respectivas disciplinas. A pesar de ello, persisten dificultades para superar obstáculos epistemológicos e ideológicos. Esto se observa cuando se plantean metas más generales que no se vinculan necesariamente a su práctica de aula, que implican la formación de buenos profesionales comprometidos con realizar un servicio a la sociedad. Por tanto, desde una perspectiva general como específica, el profesorado muestra una dicotomía en sus itinerarios de cambio en relación con las finalidades, alejándose del modelo que consideramos ideal, que incorporaría no solo las finalidades formativas y profesionales, sino también las finalidades ciudadanas, personales e integrales (Apple et al., 2022; Bolívar, 2005; Orostegui et al., 2015).

Esto último se relaciona directamente con la segunda dimensión analizada en el estudio. Se observa una interacción entre las finalidades que el profesorado atribuye a su enseñanza y su visión sobre el papel de la universidad.

En general, perciben la institución universitaria como un espacio dedicado a la formación técnico-profesional, donde lo relevante es dotar al alumnado de competencias para el ámbito laboral (Pérez-Rodríguez et al., 2022a)—como realizar diagnósticos o gestionar recursos empresariales— (Shattle, 2008; Stein, 2015). Aunque han superado en parte el obstáculo psicológico, abandonando la idea de la universidad como simple transmisora de contenidos, todavía muestran una visión centrada en la función técnica de la misma. Algunos docentes comienzan a integrar aspectos actitudinales en su visión profesional, lo cual indica una superación de obstáculos epistemológicos, que implican un acercamiento al modelo que consideramos ideal —una universidad transformadora, crítica, y que interrelaciona el conocimiento para abordar los problemas sociales que nos acontecen— (Apple et al., 2022; Larrán-Jorge & Andrades-Peña, 2017; Walker & Fongwa, 2017).

En este sentido, se puede afirmar que el profesorado está dispuesto, al menos en el plano teórico, a considerar a la universidad como un agente transformador y de servicio público (Pérez-Rodríguez et al., 2022a), con potencial para contribuir a un modelo social más justo (Andreotti, 2014; Giroux, 2015, 2018, 2020). Sin embargo, dicha concepción no se traduce en acciones concretas dentro del aula, donde predomina una enseñanza que a nivel metodológico cambia, pero con numerosas resistencias para alcanzar el modelo ideal de educación para la ciudadanía a nivel de finalidades y contenidos (Pérez-Rodríguez et al., 2021a, 2022a, 2022c). Por tanto, sería necesario que la formación docente hiciera más explícita la conexión entre las finalidades de la práctica docente y las finalidades de la propia institución universitaria, a fin de evitar las prácticas que, condicionadas por el mercado laboral, pueden perpetuar un sistema universitario mercantilista e individualista (Schattle, 2008; Stein, 2015).

En relación con las concepciones del profesorado sobre ciudadanía, estos se aproximan a un modelo participativo y vinculado con el entorno (Westheimer, 2019), lo que sugiere que el profesorado supera los obstáculos psicológicos (Pérez-Rodríguez et al., 2022a). Sin embargo, cuando se les pide implementar esta visión de ciudadanía en su enseñanza, la tendencia dominante es recurrir a enfoques que a priori muestran rasgos transmisivos centrados en la enseñanza de normas sociales y valores éticos básicos.

Esta contradicción revela que, aunque existe una disposición teórica del profesorado que es favorable a ir acercándose de forma progresiva a un modelo de ciudadanía democrática y transformadora (Aktas et al., 2017; Biesta, 2016; Pérez-Rodríguez et al., 2022b), el profesorado tiene dificultades para concretar estas ideas en el aula (Pérez-Rodríguez et al., 2022a). De este modo, puede visualizarse como emergen de nuevo los obstáculos epistemológicos e ideológicos, especialmente en lo que respecta a la integración de un modelo coherente a nivel declarativo y práctico.

Conclusiones

El marco interpretativo presentado, fruto de los resultados del estudio desarrollado, permite afirmar que la formación didáctica del profesorado universitario incide positivamente en la transformación de sus concepciones, especialmente en lo que respecta a la inclusión progresiva de contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía. Sin embargo, este avance no se produce ni de forma homogénea ni sin dificultades, pues persisten múltiples obstáculos —psicológicos, epistemológicos e ideológicos— que impiden alcanzar un modelo didáctico coherente con una educación para la ciudadanía democrática.

En relación con los modelos didácticos, se constata que el profesorado participante ha mostrado avances significativos en cuanto a los modelos metodológicos, superando con relativa facilidad obstáculos psicológicos y enfrentando progresivamente los epistemológicos. En cambio, las concepciones sobre los contenidos presentan mayores resistencias, especialmente cuando se pretende estructurarlos en torno a PSR o temas controvertidos. Ello sugiere que la introducción de problemáticas profesionales específicas actúa como dinamizador del cambio, al situarse en un terreno de mayor familiaridad para el profesorado, facilitando

la incorporación de actitudes y valores relacionados con la ética profesional. No obstante, estas transformaciones, aunque necesarias, resultan aún insuficientes para consolidar una propuesta coherente de educación para la ciudadanía de carácter crítico.

En cuanto a las finalidades de la enseñanza, el análisis revela una escasa evolución en términos de itinerarios de cambio. A pesar de superar en parte el obstáculo psicológico, al incorporar la idea de formar “buenos profesionales”, subsiste una dificultad en la integración de finalidades más amplias vinculadas al compromiso social y ciudadano. Esta desconexión se ve reforzada por una visión aún instrumental de la universidad, entendida prioritariamente como espacio de formación técnico-profesional. Aunque algunos docentes comienzan a incorporar elementos actitudinales en sus finalidades, este proceso se encuentra en una etapa inicial y requiere un mayor acompañamiento formativo que vincule explícitamente las finalidades educativas con el papel transformador que la universidad puede tener en la realidad social.

Por otro lado, la segunda dimensión analizada —las concepciones del profesorado sobre ciudadanía, educación para la ciudadanía y universidad— refleja una contradicción digna de reseñar. Aunque existe una disposición teórica del profesorado hacia modelos de ciudadanía participativa y transformadora, en la práctica docente persiste un enfoque que puede considerarse transmisivo, centrado en la enseñanza de normas y valores desde una perspectiva acrítica. Esto último evidencia la persistencia de obstáculos epistemológicos e ideológicos que impiden traducir los marcos conceptuales en propuestas didácticas concretas y coherentes con las finalidades declaradas.

Los resultados de este estudio subrayan la necesidad de replantear los programas de formación docente en el ámbito universitario (Pérez-Rodríguez, 2019), poniendo mayor énfasis en la problematización de los contenidos y en trabajar más explícitamente las finalidades de la educación como formadora de ciudadanía. Asimismo, se hace imprescindible establecer conexiones más explícitas entre la práctica educativa en el aula y el papel social de la universidad, con el objetivo de que el profesorado construya progresivamente una propuesta didáctica que forme no solo a profesionales responsables, sino también a una ciudadanía comprometida con la democracia y la justicia social.

Referencias

- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Andreotti, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey, *Development Education in Policy and Practice* (pp.21-21). Palgrave Macmillan London.
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising Curriculum Change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/13562510120078009>

- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14, 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1999.00431.x>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93–123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002406>
- Boni, A., & Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities: Potentialities of Formal and Informal Learning Spaces to Foster Cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38. <https://doi.org/10.1177/1028315315602926>
- Boni, A., Peris, J., Rodilla, J. M., & Hueso, A. (2012). Cómo cultivar la ciudadanía cosmopolita en la Educación Superior. El caso de la Universidad Politécnica de Valencia. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(2), 131–139.
- Castellví, J., Tosar, B., & Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(2). <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.905>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cotton, D. R. E. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: The importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 67–83. <https://doi.org/10.1080/00220270500038644>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crotty, M. (1998). *Foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003115700>
- de Alba, N., & Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán, *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-54). Morata.
- de-Alba-Fernández, N., & Porlán, R. (2020). *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*. Morata.
- de-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E. & Pérez-Rodríguez, N. (2021). School Inquiry in Secondary Education: The Experience of the Fiesta de la Historia Youth Congress in Seville. *Social Sciences*, 10(165). <https://doi.org/10.3390/socsci10050165>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Escámez-Sánchez, J., & Peris-Cancio, J. A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social* ([1ª edición]). Tirant Humanidades.
- Estelles, M., & Fischman, G. E. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. *Praxis Educativa*, 15(May), 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051>
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- García, E., Porlán, R., & Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza Universitaria: cómo mejorarla* (pp. 55-72). Morata.
- Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación*, 19, 167–189.
- 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>

- Giroux, H. (2020). La pandemia de Covid-19 está exponiendo la plaga del Neoliberalismo. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202>
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, Educación Superior Y El Espectro Del Autoritarismo. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 15–27.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la Educación Superior*. Herder Editorial.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS Online*, 257–262. www.apsanet.org
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*, 42, 143–169.
- Ho, L. C., Mcavoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. In M. McGlinn Manfra & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321–335). Wiley-Blackwell.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J., & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanzas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (2013). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers Christine. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 152–165. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.681785>
- Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F.J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71, 302–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modelisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(02), 79–99. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120/document>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educacion XX1*, 17(2), 35–55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, Ideals and Imaginaries: Theorising the Contested Space of Global Citizenship Education in Schools. *Globalisation Soc. Educ.* 9, 411–426. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Mas-Gil, S. (2017). University Social Responsibility (USR): Principles for a sustainable, cooperative and democratic university from the participative diagnosis of its student body. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2769>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. FQS - Forum Qualitative Social Research. Klagenfurt.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>
- McCowan, T. (2014). Democratic Citizenship and the University Curriculum: Three Initiatives in England. In J. Laker, C. Naval & K. Mrnjaus (2014). *Civic Pedagogies in Higher Education. Teaching for Democracy in Europe, Canada and the USA* (pp. 81-101) (Vol. 53, Issue 9). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mellen, T., Tey, A., & Esteban, F. (2017). Formación ética en el grado de administración y dirección de empresas en España: Posibles contrariedades. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69(4), 51–62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690404>

- Myers, J. P. (2016). Charting a Democratic Course for Global Citizenship Education: Research Directions and Current Challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24(55), 1–19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2174>
- Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2019). The Construction of a Citizenship Model Through the Teaching of History. In Pineda-Alfonso, J. A., Navarro-Medina, E. y de-Alba-Fernández, N., *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.500-516). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Orostegui, M., Lastre, G., Madero, M., & Gaviria, G. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. Mirada teórica. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 272-285. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: Actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer, & N. de Alba *Repensar el Currículum de Ciencias Sociales: Prácticas Educativas Para una Ciudadanía Crítica* (pp. 1-10). Tirant Lo Blanch.
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 228–260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>
- Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022a). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.989482>
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación en la escuela*, (97), 1-17. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i97.01>
- Pérez-Rodríguez, N. (2022d). La Educación para la Ciudadanía en Educación Superior. Progresiones y obstáculos en la formación de docentes universitarios [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022b). The Use of Controversial Issues in Higher Education for Citizenship Learning. In D. Ortega-Sánchez, D. (Eds.) *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Integrated Science, vol 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_9
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2021a). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación Universitaria*, 14(3), 149–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2022c). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (43), 33–52. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24433>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2021b). University Professors' Teaching Conceptions Questionnaire: An Instrument to Understand Teaching Models. *Pedagogika*, 144(4), 5-24. <https://doi.org/10.15823/p.2021.144.1>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2024). Citizenship education in teacher training: A systematic review. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 23(3), 1-20. <https://doi.org/10.11576/jsse-6945>
- Porlán, R. (2017). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Morata.

- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217–231. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371–389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, E.W. (2014). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. Suny Press.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93–111. <https://doi.org/10.1007/BF00138620>
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Schattle, H. (2008). Education for Global Citizenship: Illustrations of Ideological Pluralism and Adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13:1, 73–94. <https://doi.org/10.1080/13569310701822263>
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character*, 16:4, 242–252. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2015.1091361>
- Torrego, L., Martínez, S., & Sonlleve, M. (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de Educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula Abierta*, 47(4), 415. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.415-422>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Uiboleht, K., Karm, M. y Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321–347. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854–869. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1456–1475. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491958>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. y Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching – learning situations. *Instructional Science*, 47, 679–709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Walker, M., & Fongwa, S. (2017). *Universities, employability, and human development*. Palgrave MacMillan.

- Westheimer, J. (2019). Civic Education and the Rise of Populist Nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Sage.
- Yurén, T., García-García, F. J., Escalante Ferrer, A. E., González-Barrera, Z., & Velázquez Albavera, D. J. (2020). La representación del buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista. *RMIE*, 25(85), 239–265.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Los/as autores/as declaran que no existen conflictos de intereses.