

# LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS ODS

María de la Encarnación Cambil  
Antonio Rafael Fernández Paradas  
Nicolás de Alba Fernández  
(Coords.)



**narcea**



*El libro recoge las aportaciones, reflexiones y experiencias de cerca de doscientos autores y autoras de distintas universidades nacionales e internacionales en torno a los retos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas educativas vinculadas a esta área de conocimiento.*

*Nos encontramos en un momento paradigmático a nivel nacional en el ámbito educativo. En la nueva reforma educativa plasmada en la LOMLOE, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se ha dividido en tres bloques de contenidos: Cultura Científica, Tecnología y Digitalización, y Sociedades y Territorios. Estos bloques, según la ley, deben adaptarse al alumnado y a las características formativas y didácticas, pretendiendo a la vez que esta área interactúe con el resto de áreas del currículo fomentando, entre otros muchos aspectos, la consecución de los ODS. La situación requiere de un análisis y reflexión crítica, desde los ODS, acerca de los principios que rigen la concreción de las finalidades educativas, lo cual deberá completarse mediante un análisis de las programaciones del profesorado, de las prácticas de aula y de la percepción que los propios docentes poseen de estos nuevos escenarios.*

*En este contexto, determinado a nivel internacional por modelos educativos de corte neoliberal y tecnocrático y posiciones sorprendentes frente a las Ciencias Sociales, es necesario más que nunca reflexionar acerca de la importancia y la necesidad de las Ciencias Sociales en la formación de los ciudadanos y sobre las prácticas encaminadas a ello, analizando los retos que plantean los ODS en relación al currículo, a la enseñanza-aprendizaje, a la formación del profesorado, a las prácticas en el aula e, incluso, acerca de las concepciones sobre las disciplinas educativas a enseñar.*

*Esta situación ha preocupado constantemente a la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS) la cual, junto con el grupo de Investigación UNES, Universidad Escuela y Sociedad (HUM-985) de la Universidad de Granada, presenta este libro que tiene como objetivo contribuir al intercambio de ideas y conocimiento sobre el currículo, la formación del profesorado y las prácticas docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales desde los ODS.*



# LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE EL RETO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL  
ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS  
NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ

(Coordinadores)



Asociación Universitaria de  
Profesorado de Didáctica en  
las Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA



DEPARTAMENTO  
DE DIDÁCTICA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES



NARCEA, S. A. DE EDICIONES

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2023  
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España  
**[www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)**

ISBN ePdf: 978-84-277-2958-2  
Depósito legal: No necesario para ediciones digitales

Sobre enlace a páginas web:

*Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen solo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentren en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.*

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	27
--------------------	----

BLOQUE 1 .....	29
----------------	----

## **El currículum de las Ciencias Sociales: enseñanza-aprendizaje desde los ODS.**

### **El currículum de Ciencias Sociales: marco legal y cambios desde los ODS.**

### **Tratamiento de problemas sociales relevantes y cuestiones sociales vivas**

## **I**

## **EL GÉNERO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE**

1. La mujer en la enseñanza de la Edad Media. Un estudio a partir de los libros informativos .....	33
<i>Alberto San Martín Zapatero y Jesús Marolla Gajardo</i>	
2. La identidad profesional femenina en la manualística escolar: La imagen de la mujer en los libros actuales de Secundaria .....	43
<i>Mario Ferreras-Listán, Olga Moreno-Fernández y Pilar Moreno-Crespo</i>	
3. La ética del cuidado en el foco de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: una cuestión de rigor científico y justicia social .....	53
<i>Antonia García Luque, Matilde Peinado Rodríguez y Alba de la Cruz Redondo</i>	
4. ¿Qué supuso la dictadura franquista para las mujeres españolas? Representaciones del alumnado: un estudio de caso .....	61
<i>Alba María Boix Vicente y Carlos Fuertes Muñoz</i>	
5. LGBTI+ en el instituto: revisando experiencias pasadas desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) .....	69
<i>Ann E. Wilson-Daily, Gemma Sebares Valle, Maria Feliu-Torruella, Marta Rubio Hernández y Clàudia López Ferrer</i>	

<b>6. O olhar generificado do espaço escolar no contexto da pandemia da COVID-19.....</b>	<b>79</b>
<i>Sandra Coppini Rosa y Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso</i>	
<b>7. La infancia en los contenidos sociales y literacidad crítica .....</b>	<b>89</b>
<i>Arasy González Milea</i>	
<b>8. La pintura del siglo XX como herramienta didáctica para la educación en visibilidad e igualdad del colectivo gay en el Bachillerato de Ciencias Sociales .....</b>	<b>97</b>
<i>Javier García-Luengo Manchado</i>	
<b>9. Ecofeminismo y educación patrimonial en Educación Primaria: formación docente y transferencia en la escuela .....</b>	<b>109</b>
<i>Mónica Trabajo Rite, Elisa Arroyo Mora y María del Carmen Morón Monge</i>	
<b>10. RedGen DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales.....</b>	<b>119</b>
<i>Laura Lucas Palacios y Antonia García Luque</i>	

## II CURRÍCULUM, CIUDADANÍA Y TRATAMIENTO DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES

<b>1. Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para Educación Primaria...</b>	<b>127</b>
<i>Neus González-Monfort, Antonia García Luque, María Dolores Jiménez Martínez, Manuel J. López Martínez, Mariona Massip Sabater y Alba de la Cruz Redondo</i>	
<b>2. Experiencias formativas en Educación Infantil para una ciudadanía reflexiva y activa .....</b>	<b>137</b>
<i>Olga Duarte Piña</i>	
<b>3. Cómo investigar sobre el pluralismo democrático y el desacuerdo en la escuela. El objetivo 16 de los ODS .....</b>	<b>147</b>
<i>Antoni Santisteban Fernández (coord.), María João Barroso Hortas, Carmen Rosa García Ruiz y Alfredo Gomes Dias</i>	
<b>4. Tras el huevo de la serpiente: un estudio de caso en el marco de una didáctica crítica del franquismo.....</b>	<b>157</b>
<i>Néstor Banderas Navarro y Carlos Fuertes Muñoz</i>	
<b>5. Educación Ciudadana para la Justicia Social: un análisis de la propuesta curricular chilena.....</b>	<b>165</b>
<i>Sebastián Quintana-Susarte y Paula Subiabre Vergara</i>	
<b>6. Educação humana para uma cidadania ativa: uma experiência no contexto sul brasileiro .....</b>	<b>175</b>
<i>Carla Riethmüller Haas Barcellos, Carina Copatti y Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso</i>	

7. **Propuesta de nuclearización para una educación ciudadana global desde el desarrollo sostenible, en las asignaturas de Ciencias para la Ciudadanía y Educación Ciudadana** ..... 185  
*Eduardo Cepeda Suárez y Camila Saavedra Solís*
8. **Problemas sociales relevantes y enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de estudiantes de formación inicial docente..** 195  
*Carolina Alegre Benítez*

### III CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1. **¿De dónde vienen las alternativas? Modelos sociohistóricos para pensar futuros alternativos y su concreción curricular** ..... 207  
*Mariona Massip Sabater*
2. **Relatos hegemónicos y alternativos en Educación Primaria**..... 219  
*Jordi Castellví Mata, Beatriz Andreu-Mediero, Carmen Escribano Muñoz, Emma Dúnia Vidal Prades, Francisco Gil Carmona y M<sup>a</sup> Consuelo Díez-Bedmar*
3. **La teoría fundamentada como método de investigación de cuestiones emergentes sobre la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales** 227  
*Juan Carlos Bel*
4. **Literacidad crítica digital a través de narraciones históricas en redes sociales**..... 237  
*María Alejandra Rojas y Neus González-Monfort*
5. **Educación para el Desarrollo Sostenible: Un compendio de los currículos en España** ..... 247  
*María Yazmina Lozano Mas y Santiago D. Hernández Torres*
6. **Desarrollo Sostenible y Agenda 2030 en el currículo de las asignaturas de Economía en ESO y Bachillerato** ..... 259  
*Elena Gómez de la Fuente y Elena María Muñoz Espinosa*
7. **Las concepciones del profesorado de educación básica y media sobre las temporalidades en la enseñanza de la Historia Reciente Presente de Chile. Un estudio de caso** ..... 269  
*Francisca Carolina Díaz Zúñiga y Daniela Cartes Pinto*
8. **Didáctica participativa en el aula de primaria**..... 277  
*Emma Dunia Vidal Prades*
9. **“No dejar a nadie atrás, infancias en movimiento y educación para el desarrollo sostenible”. Análisis comparativo de los currículos de Chile y la Comunitat Valenciana**..... 287  
*Camila Saavedra Solís y Didac Delcán Albors*



#### IV

### EL CURRÍCULUM DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. SOSTENIBILIDAD Y CAMBIO CLIMÁTICO

1. El alumnado de 1º de ESO ante un conflicto ambiental:  
Un ejemplo de literacidad visual para trabajar los ODS ..... 299  
*Patricia Suárez Álvarez, Silvia Medina Quintana y Roberto García-Morís*
2. Acción por el clima: concienciación y compromiso del alumnado  
de Educación Primaria ..... 309  
*Ana Mª Hernández Carretero, Enrique Ruiz Labrador y Marta  
Monroy Martín*
3. El tratamiento de las problemáticas socioambientales  
y su relación con los objetivos del desarrollo sostenible (ODS).  
Un análisis de la legislación educativa ..... 321  
*Auxiliadora Rebollo-Corredera, Olga Moreno-Fernández y Mario  
Ferrerías-Listán*
4. Enseñanza de problemas sociales y ambientales en la escuela  
y Objetivos de Desarrollo Sostenible ..... 331  
*Nancy Palacios Mena y Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato*
5. A educação escolar na abordagem de problemas socioambientais  
da cidade ..... 341  
*Cláudia Eliane Ilgenfritz Toso y Helena Copetti Callai*
6. El objeto y la educación patrimonial intergeneracional en  
la Enseñanza Secundaria ..... 351  
*Ignacio Gil-Díez Usandizaga*
7. Consideraciones para la enseñanza de la Historia  
y las Ciencias Sociales luego de la pandemia. Conclusiones  
y reflexiones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales ..... 359  
*Jesús Marolla Gajardo, Alexandro Maya Riquelme y Marta María  
Salazar Fernández*

#### V

### EL RETO DE LOS ODS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

1. Resignificación patrimonial e iconografía franquista.  
Una propuesta de 4º ESO desde la LOMLOE ..... 369  
*José Ignacio Ortega Cervigón*
2. Actividades para trabajar los ODS en las clases de historia  
e Historia del Arte del Bachillerato ..... 379  
*José-Manuel González González, Alodia Rubio Navarro y Pedro L.  
Domínguez Sanz*



## RELATOS HEGEMÓNICOS Y ALTERNATIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JORDI CASTELLVÍ MATA  
BEATRIZ ANDREU-MEDIERO  
CARMEN ESCRIBANO MUÑOZ  
EMMA DÚNIA VIDAL PRADES  
FRANCISCO GIL CARMONA  
M<sup>a</sup> CONSUELO DÍEZ-BEDMAR

### 1. FORMAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ESCUELA

Formar el pensamiento crítico es una tarea compleja. Las investigaciones realizadas con alumnado de educación primaria muestran la dificultad que supone abordar problemas sociales en esta etapa. Estudios como los de Tosar (2018) demuestran la difícil tarea de adaptar este tipo de propuestas a la educación primaria. Su investigación utiliza un modelo de actividad que es habitual para identificar el grado de desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Consiste en mostrar imágenes o textos con una importante carga ideológica y un discurso sesgado, con el objetivo de valorar si son capaces de identificar la ideología subyacente y la intencionalidad manipuladora del autor. Los resultados esperados varían en función de diversos factores como la propuesta educativa de la escuela o del maestro (Castellví, 2019) (trabajo por proyectos, trabajo con problemas sociales relevantes, trabajo con dilemas morales), así como la madurez de los estudiantes (Godoy, 2018; Tosar, 2017). Los resultados del estudio de Tosar (2018) son sorprendentes puesto que muestran que más del 90% de los estudiantes de 6º curso fue capaz de identificar la intencionalidad de la imagen propuesta, para un centro y un alumnado que, de entrada, no había trabajado anteriormente actividades como aquellas. El mismo autor sostiene que “seguramente, esta actividad resultaba demasiado evidente” (Tosar, 2018, p. 13), y la propia actividad llevaba al alumnado a dar una respuesta que se

puede confundir con un argumento crítico. En una fase posterior del estudio Tosar (2018, p. 14) valida esta primera hipótesis a partir de las entrevistas con el alumnado, señalando que “les costaba ver qué visión del mundo queda representada en el texto, es decir, cómo la ideología impregna los discursos”.

La capacidad del alumnado de educación primaria para identificar cómo la ideología impregna los discursos también se estudia en un trabajo posterior (Castellví, 2020). Este autor ofrece al alumnado de ciclo superior problemáticas sociales locales, que deben analizar y contrastar para construir unos argumentos propios y hacer propuestas de acción social. A diferencia de la investigación de Tosar (2018), los resultados de Castellví (2020, p. 22) muestran que:

La mayoría de los relatos los situamos en la tipología «Acrítico» [...] puesto que, en su mayoría, el alumnado reproduce de forma literal la información obtenida en la red, muchas veces después de consultar una sola fuente de información. Además, el alumnado que escribe este tipo de relatos no plantea una posible solución al problema social.

El estudio muestra que el 60% del alumnado fue acrítico. Además, ningún alumno elaboró, para esa propuesta, un relato totalmente crítico, y solo se identificaron algunos elementos que denotan una lectura más allá de las líneas en el 37,4% de los relatos. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por otras investigaciones en educación primaria (Castellví, 2019) y en otros niveles educativos (Godoy, 2018; Santisteban et al., 2020), evidencian la dificultad para formar e investigar el desarrollo del pensamiento crítico, y la importancia de triangular instrumentos y generar una masa crítica de resultados de investigación para poder llegar a unas conclusiones que nos permitan conocer la capacidad del alumnado para pensar de forma crítica, para ayudarles a identificar la ideología en los relatos y proponer alternativas, lo que supone un punto de partida necesario para planificar una estrategia educativa de trabajo en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## 2. RELATOS HEGEMÓNICOS Y ALTERNATIVOS

Investigaciones previas en educación secundaria y en formación inicial muestran que las representaciones sociales del alumnado de estas etapas sobre temas controvertidos como la pobreza (ODS 1, 2 y 3) (Castellví, Díez-Bedmar y Santisteban, 2020), los valores democráticos (ODS 10, 16 y 17) (Castellví, Tosar y Santisteban, 2021), la violencia machista (ODS 3, 4 y 5) (Santisteban et al., 2020) y otros, mayoritariamente se fundamentan en relatos hegemónicos. Pensamos que formar el pensamiento crítico comprende desarrollar la capacidad para identificar los relatos hegemónicos presentes en las redes sociales, en los medios de comunicación o en la cultura popular, con el fin de cuestionarlos

y poder elaborar relatos alternativos que permitan a la ciudadanía elegir en base a la razón, sus valores y sus emociones (De Latour, Perger, Salaj, Tocchi y Viejo, 2017). Esta capacidad debe ir desarrollándose desde la educación primaria de forma que las niñas y los niños puedan hacerse preguntas sobre lo común y lo cotidiano (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Construir relatos alternativos es esencial para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente aquellos como la Acción por el Clima (ODS 13), el Fin de la Pobreza (ODS 1) o la Igualdad de Género (ODS 5), entre otros, que requieren un cambio de paradigma y una reflexión sobre los valores occidentales. Todos bajo el gran objetivo de conseguir una Educación de Calidad (ODS 4).

### 3. UN MODELO SOBRE LITERACIDAD CRÍTICA

La investigación que presentamos se enmarca en un proyecto<sup>1</sup> en el que participan investigadores e investigadoras de distintas universidades españolas. En esta fase utilizamos un dossier de investigación fundamentado en las propuestas de la literacidad crítica para el desarrollo del pensamiento crítico, y adaptado para los niveles de ciclo inicial, medio y superior. A partir de varias actividades, que plantean relatos hegemónicos y alternativos, pretendemos identificar qué relatos son adoptados por el alumnado en cada uno de los niveles. El problema social utilizado (ODS 12) ha sido la producción y el consumo del chocolate, por la relación que tiene este con la infancia. Sabemos que, a pesar de que el cultivo del cacao conlleva cuestiones muy controvertidas que implican la explotación infantil, la distribución desigual de la riqueza, el racismo o el colonialismo, la imagen que se transmite en los medios es blanca y esconde una problemática grave. Es por eso por lo que entendemos que con nuestra propuesta, el ODS 12 se aborda de manera interseccional con el ODS 8, 10 y 4.

El dossier que presentamos a continuación se puede completar en una sola sesión de una hora. Se trata de una investigación mixta, de tipo cualitativa y cuantitativa, y sus resultados deben ayudarnos a comprender la realidad de los casos estudiados -varias escuelas en toda España- y empezar a identificar tendencias globales. Además, nos ayudará a indagar en la capacidad del alumnado para elaborar relatos alternativos y comprender mejor cómo abordar los problemas sociales relevantes desde edades tempranas, para avanzar en la educación de una ciudadanía crítica. A nivel educativo, supone la construcción y validación de una herramienta innovadora, adecuada para trabajar los relatos hegemónicos y

---

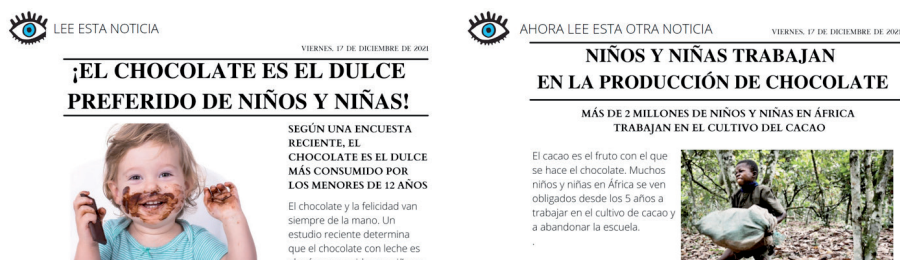
<sup>1</sup> Proyecto PID2019-107383RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación: 'Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio' liderado por el Dr. Antoni Santisteban Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

alternativos en educación primaria, no solo en ciclo superior, como es habitual, sino en los tres ciclos educativos, identificando qué tipo de actividades son las más adecuadas para cada edad y para cada objetivo.

### 3.1. Noticia hegemónica y alternativa

En la primera parte del dossier presentamos al alumnado dos noticias relacionadas con un tema que les es próximo: el chocolate. Sin embargo, mientras que una incluye un relato hegemónico que lo relaciona con la felicidad y la infancia, la otra presenta un relato alternativo que muestra el problema social que es la producción del cacao y la explotación de mano de obra infantil en algunos países.

#### IMAGEN 1. Noticias que muestran un relato hegemónico y un relato alternativo.



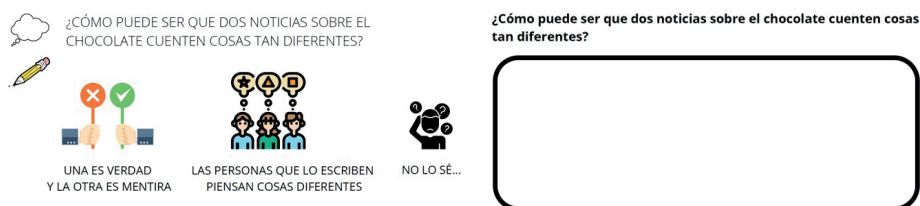
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Para esta primera parte pedimos al alumnado que lea atentamente las dos noticias. Para los niños y niñas más pequeños puede ser el maestro o la maestra quién las lea. También se debe remarcar la importancia de que analicen la imagen y la relacionen con el texto. Una vez analizadas ambas noticias pedimos a niñas y niños que nos den una primera opinión sobre las mismas. En primer lugar, y mediante el uso de emoticonos, tienen que responder para cada noticia si les parece una buena o una mala noticia y como les hace sentir. Identificar las emociones que despiertan este tipo de relatos es clave para comprender cómo influyen en el desarrollo del pensamiento crítico (Ortega-Sánchez, Pagès, Ibáñez, Sanz y De la Fuente-Anuncibay, 2021). A su vez, reflexionar sobre las propias emociones es imprescindible para formar a una ciudadanía crítica y comprometida. Muchos relatos hegemónicos apelan a estas emociones para condicionar cómo pensamos y actuamos (Zembylas, 2005).

Para terminar la primera parte del dossier, proponemos una serie de actividades que tienen por objetivo indagar en la capacidad del alumnado para identificar los relatos hegemónicos. Para ello, preguntamos si conocían las dos

noticias de antemano y si alguna de ellas predomina por encima de la otra. Además, preguntamos por el motivo de que dos noticias sobre un mismo tema sean tan diferentes. Aunque los dosieres para los tres niveles educativos tienen la misma estructura y las preguntas persiguen el mismo objetivo, estas tienen matices distintos. Para el dossier de ciclo inicial se presentan textos acompañados de imágenes, con respuestas cerradas. Para los ciclos medio y superior, se incluyen preguntas más complejas, en algunos casos son abiertas, y no siempre van acompañadas de una imagen.

### IMAGEN 2. Actividad 4 adaptada para ciclo inicial y para ciclo superior, respectivamente.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Las respuestas del alumnado de ciclo superior pueden ser más complejas, sin embargo, a partir de un análisis temático del contenido clasificaremos las respuestas abiertas en categorías de forma que los resultados sean comparables a los obtenidos en otros niveles. También añadimos otras preguntas de mayor complejidad para ciclo medio y ciclo superior que no podrán ser comparadas con los resultados de niveles anteriores, pero que permiten caracterizar las respuestas del alumnado y obtener una información más precisa y con mayor profundidad. En este punto incluimos preguntas abiertas que cuestionan las principales diferencias entre los relatos, así como la importancia de la imagen para la noticia.

### 3.2. Un relato propio

La segunda parte del dossier tiene como objetivo indagar en la capacidad del alumnado para elaborar relatos alternativos en base a un problema social relevante como el planteado. A nivel educativo, se trata de un ejercicio que permite trabajar la elaboración de un relato, partiendo de dos fuentes con informaciones opuestas. Para ello, la actividad plantea el caso hipotético en el que deben elaborar un reportaje sobre el chocolate. En esta actividad deben especificar el título del video y describir qué explicarían, de forma gráfica y/o escrita dependiendo del nivel educativo. Los resultados deben permitir identi-

ficar si su relato reproduce el relato hegemónico, si son capaces de elaborar un relato alternativo en base a la noticia propuesta o en base a sus conocimientos previos, o si elaboran un relato que integre ambas visiones.

Las propuestas educativas fundamentadas en la literacidad crítica deben incluir elementos que promuevan la acción y la justicia social (Lewison, Flint y Van Sluys, 2002). Sin embargo, es habitual que desde las escuelas este aspecto se perciba con recelo y solo se realicen, en casos puntuales, actividades de aprendizaje servicio. Si bien es importante destacar que la acción social va más allá del aprendizaje servicio, manifestarse, o hacer una colecta. Plantear relatos alternativos es un primer paso necesario para la acción social que implicar un cambio de mirada, repensar las acciones y actitudes cotidianas propias y transformar nuestra manera de ser, pensar y actuar.

Para cerrar el dossier, proponemos para los tres niveles una pregunta abierta: ¿Por qué hay noticias que son mentira? El objetivo de esta pregunta no es que el alumnado la responda de forma correcta. Ni siquiera que aporte argumentos muy complejos. A nivel investigativo queremos saber hasta qué punto son capaces de responder a una pregunta de este tipo, qué saben de las noticias falsas (*fake news*), con qué las relacionan, qué palabras o expresiones les suscitan. A nivel educativo, esta pregunta es una oportunidad para reflexionar e incluso para iniciar un pequeño debate en clase.

#### 4. CONCLUSIONES

Los relatos hegemónicos impregnan nuestras sociedades y están presentes incluso en la escuela (Estellés y Castellví, 2020). Las clases de historia y de geografía son un ejemplo: privilegian unas concepciones del pasado y del territorio por encima de otras. Estas, a su vez, condicionan como entendemos el presente y nos proyectamos hacia el futuro, lo que desde la educación supone, desde nuestro punto de vista, la mayor aportación a los ODS en conjunto. Los relatos hegemónicos también están presentes en las demás asignaturas, puesto que se organizan en base a una selección de contenidos (Pinar, 2012). Están presentes en los medios, en los discursos políticos y en cualquier otro espacio de socialización. Hacerles frente es una tarea ardua, quizás, lo primero es identificarlos y determinar que hay relatos alternativos que pueden hacer aportaciones igual de valiosas.

Esperamos que nuestra propuesta contribuya a conocer como los niños y las niñas entienden los relatos hegemónicos y elaboran relatos alternativos, así como comprender mejor qué debemos hacer para formar su pensamiento crítico, desde edades bien tempranas. Es a través de la inclusión de múltiples miradas, perspectivas y relatos, hegemónicos y alternativos, que podremos

avanzar realmente, y no solo sobre el papel, en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària*. [Critical digital lite-racy in Social Studies. Case studies in Elementary School]. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 19, 17-29.
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M.C., y Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8), 134; <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- Castellví, J., Tosar, B. y Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e905. <https://doi.org/10.5565/rev/jtd3.905>
- De Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C., y Viejo, P. (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. Strasbourg: Council of Europe.
- Estellés, M., y Castellví, J. (2020). The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability*, 12(15), 6034. <https://doi.org/10.3390/su12156034>
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de Educación Secundaria*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lewison, M., Flint, A., y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-292.
- Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Ibáñez, J., Sanz, E., y De la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee teachers. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 4055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084055>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M.C., y Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture & Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.



- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (2), 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

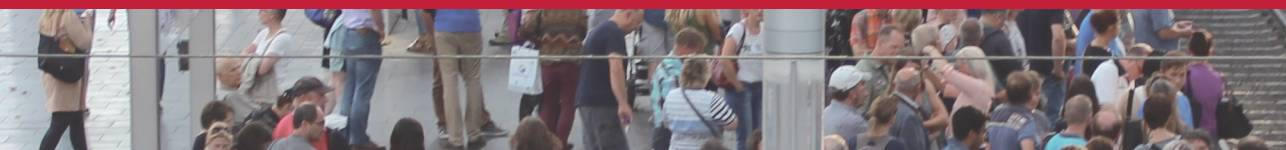


El libro recoge las aportaciones, reflexiones y experiencias de cerca de doscientos autores y autoras de distintas universidades nacionales e internacionales en torno a los retos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a las prácticas educativas vinculadas a esta área de conocimiento.

Nos encontramos en un momento paradigmático a nivel nacional en el ámbito educativo. En la nueva reforma educativa plasmada en la LOMLOE, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se ha dividido en tres bloques de contenidos: Cultura Científica, Tecnología y Digitalización, y Sociedades y Territorios. Estos bloques, según la ley, deben adaptarse al alumnado y a las características formativas y didácticas, pretendiendo a la vez que esta área interactúe con el resto de áreas del currículo fomentando, entre otros muchos aspectos, la consecución de los ODS. La situación requiere de un análisis y reflexión crítica, desde los ODS, acerca de los principios que rigen la concreción de las finalidades educativas, lo cual deberá completarse mediante un análisis de las programaciones del profesorado, de las prácticas de aula y de la percepción que los propios docentes poseen de estos nuevos escenarios.

En este contexto, determinado a nivel internacional por modelos educativos de corte neoliberal y tecnocrático y posiciones sorprendentes frente a las Ciencias Sociales, es necesario más que nunca reflexionar acerca de la importancia y la necesidad de las Ciencias Sociales en la formación de los ciudadanos y sobre las prácticas encaminadas a ello, analizando los retos que plantean los ODS en relación al currículo, a la enseñanza-aprendizaje, a la formación del profesorado, a las prácticas en el aula e, incluso, acerca de las concepciones sobre las disciplinas educativas a enseñar.

Esta situación ha preocupado constantemente a la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS) la cual, junto con el grupo de Investigación UNES, Universidad Escuela y Sociedad (HUM-985) de la Universidad de Granada, presenta este libro que tiene como objetivo contribuir al intercambio de ideas y conocimiento sobre el currículo, la formación del profesorado y las prácticas docentes en Didáctica de las Ciencias Sociales desde los ODS.



## narcea



Asociación Universitaria de  
Profesorado de Didáctica en  
las Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

