

GENEALOGÍAS FEMENINAS Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA SOSTENIBILIDAD Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL¹

Authors / Autores:

Rocío Diez Ros

Universidad de Alicante, Alicante, España

rocio.diez@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-5442-9724>

Bárbara Ortuño Martínez

Universidad de Alicante, Alicante, España

barbara.ortuno@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-3864-9086>

Santiago Ponsoda López de Atalaya

Universidad de Alicante, Alicante, España

santiago.ponsoda@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-8945-5199>

Andrea Dominguez García

Universidad de Alicante, Alicante, España

adg36@alu.ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-8686-4165>

Submitted / Recibido: 19/12/2022

Accepted / Aceptado: 31/01/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Diez Ros, R., Ortuño Martínez, B., Ponsoda López de Atalaya, S., y Dominguez García, A. (2024). Genealogías femeninas y formación

inicial docente. El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales para el aprendizaje de la Sostenibilidad y la Ciudadanía Mundial.

Feminismo/s, 43, 83-108. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.04>

<https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.04>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de

Atribución-NoComercial-CompartirIgual

4.0 Internacional de Creative Commons

(CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024, Rocío Diez Ros, Bárbara Ortuño Martínez, Santiago Ponsoda López de Atalaya y Andrea Dominguez García

FEMININE GENEALOGIES AND INITIAL TEACHER EDUCATION. THE ROLE OF SOCIAL SCIENCE DIDACTICS FOR LEARNING SUSTAINABILITY AND GLOBAL CITIZENSHIP

ROCÍO DIEZ ROS, BÁRBARA ORTUÑO MARTÍNEZ, SANTIAGO PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA Y ANDREA DOMINGUEZ GARCÍA

Resumen

El objetivo fundamental de la investigación que aquí presentamos es analizar la efectividad

1. El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación «El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado (CIGE/2021/178)», financiado por la Generalitat Valenciana. El Equipo Investigador se integra en el Grupo de Investigación «Igualdad, Género y Educación (IGE)» (VIGROB-310) de la Universidad de Alicante.

y la utilidad de una estrategia didáctica en Didáctica de las Ciencias Sociales, para la enseñanza-aprendizaje de la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Las acciones se adaptan a lo recogido en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Partiendo de una investigación histórica con perspectiva de género, el alumnado participante ha realizado un ejercicio de diálogo entre pasado, presente y futuro que le ha permitido reflexionar sobre sus aportaciones docentes hacia la consecución de una educación igualitaria. En concreto se han analizado los resultados de una acción formativa basada en las genealogías femeninas, como herramienta para potenciar, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, que es personal docente en formación. Para ello, hemos recurrido a un método mixto y hemos implementado como instrumento una escala tipo *Likert*, junto a una serie de preguntas abiertas para conocer con más detalle la percepción de nuestra propuesta. Han participado un total de 283 estudiantes de la asignatura de Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural de segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Alicante. Los resultados obtenidos muestran que se trata de una estrategia educativa novedosa en su formación docente, y útil para su futuro profesional, según indica el alumnado participante en el estudio. Consideran también que les inspira para cumplir con su responsabilidad de educar en igualdad de género y que, además, les forma para la consecución de una sociedad mundial justa y democrática.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Infantil; Educación Sostenible; Ciudadanía Mundial; Perspectiva de Género; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Formación inicial docente; Genealogías femeninas.

Abstract

The main objective of the research presented here is to analyze the effectiveness and usefulness of a didactic strategy in Didactics of Social Sciences, for the teaching-learning of Global Citizenship and Sustainable Development in the initial training of Early Childhood Education teachers. The actions are adapted to what is contained in the 2030 Agenda on Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals (SDGs). Based on historical research with a gender perspective, the participating students have carried out an exercise of dialogue between past, present and future that has allowed them to reflect on their teaching contributions towards the achievement of an egalitarian education. Specifically, we have analyzed the results of a training action based on female genealogies, as a tool to enhance, among others, the development of critical thinking in students, who are teachers in training. For this purpose, we have used a mixed method and we have implemented a Likert-type scale as an instrument, together with a series of open questions to know in more detail the perception of our proposal. A total of 283 students of the subject Didactics of Social and

Cultural Knowledge (second year, Degree of Teacher in Early Childhood Education) at the University of Alicante participated. The results obtained show that it is a novel educational strategy in their teacher training, and useful for their professional future, according to the students participating in the study. They also consider that it inspires and trains them to fulfill their responsibility to educate in gender equality and that, in addition, it trains them for the achievement of a fair and democratic global society.

Keywords: Social Science Didactics; Early Childhood Education; Sustainable Education; Global Citizenship; Gender Perspective; Sustainable Development Goals (SDGs); Initial teacher training; Women's Genealogies.

1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe contribuir a crear una ciudadanía democrática, mediante acciones educativas que fomenten el pensamiento crítico y la justicia social en el alumnado (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020). Para ello, es necesario ayudar al alumnado en la comprensión de la creciente diversidad de la sociedad de nuestros días (Kello, 2016). La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como objetivo formar en la justicia social, la participación social activa y responsable, para ayudar en la creación de alternativas sociales (Levstik y Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011; Ten Dam y Volman, 2004).

Los profundos cambios sociales que vivimos incluyen la necesidad de transformar los modelos educativos, por lo que resulta fundamental la formación de un pensamiento crítico como estrategia para enfrentar con éxito las crisis educativas. Frente a pedagogías más tradicionales, que se sustentaban en la transmisión unidireccional del conocimiento y en la memorización, y que solían generar respuestas mecánicas y descontextualizadas de la realidad vital del alumnado, aparece y se impone una Didáctica de las Ciencias Sociales crítica, que pueda permitir conectar con realidades más complejas. En los últimos años, se han manifestado una serie de problemas sociales de gran relevancia, como son el resurgimiento de los nacionalismos, la aparición en la política de discursos del odio, que propician migraciones forzadas y profundizan las desigualdades sociales, de género y económicas, o las catástrofes climáticas. Todos estos problemas y situaciones sociales son conocidos por el alumnado de manera vivencial o bien a través de los medios

de comunicación o de las redes sociales –con las correspondientes *fake news* propias de estos canales de información–, y en la gran mayoría de casos, sin una reflexión sobre esta información ni su relación con la educación, tal y como señalan Pipkin et al. (2001). Estos son solo algunos ejemplos de los problemas sociales a través de cuyo abordaje, según Pérez-Esclarín (2010), la acción educativa debe contribuir a la mejora de la sociedad, siempre con base en la convivencia, la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua. De esta manera, las Ciencias Sociales fortalecen y ayudan a ejercitar el pensamiento crítico y su pluralidad, desarrollando la capacidad interpretativa y analítica mediante una mente activa, ágil y diligente.

La Didáctica de las Ciencias Sociales se relaciona con el marco internacional que define las metas y objetivos de la educación para nuestras sociedades, sobre la base de una educación para la ciudadanía crítica, responsable y sostenible. Así es como se recoge en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015), implementada a través de sus conocidos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por otro lado, el Marco de Acción en Educación 2030 (MAE) analiza los resultados de aprendizaje sobre la inserción laboral y el ejercicio de la ciudadanía, además de sumarse a la tradicional reivindicación del acceso equitativo a la educación, que ya aparece defendido en programas como Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2015). De esta forma, se pretende que, para 2030, las personas adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para promover un desarrollo sostenible. Los datos muestran que, precisamente, los países con mayor tasa de escolarización tienen mejores resultados educativos y nivel de estudios. Sin embargo, también presentan, en su mayoría, estilos de vida menos sostenibles (UNESCO, 2017). Por ello, el fomento del pensamiento crítico sobre algunos hábitos sociales es requisito necesario y fundamental para lograr un desarrollo sostenible.

La importancia de la educación es transversal a la Agenda 2030, que contempla para el Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación (ODS4) 10 metas concretas, pero que, además, incorpora en otros ODS acciones relacionadas con la educación, por las significativas interrelaciones existentes entre sí (Cividanes-Hernández et al., 2018). Por este motivo, la Agenda 2030 plantea que su consecución tiene que ser conjunta, ya que los avances hacia

las metas del ODS4 se verán condicionados por los logros en salud (ODS3), igualdad de género (ODS5), pobreza cero (ODS1), cultura de paz (ODS16) y resto de ODS. Así, la meta 4.7 del ODS4, hace un llamamiento a los países para:

Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (UNESCO, 2015, p. 19)

El Marco de Acción en Educación (UNESCO, 2015), al evaluar la realidad del sistema educativo en el mundo respecto a los ODS, concluye que no cualquier tipo de educación permite alcanzar las metas del ODS4, ya que la mayoría de los sistemas educativos precisan ajustarse a las necesidades de cualificación que requieren las actuales tecnologías digitales. De este modo, hace un especial llamamiento a que los sistemas educativos formen en valores para la ciudadanía global. Los aspectos mencionados anteriormente deben ser considerados en todos los niveles educativos. Pero, además, la formación inicial docente universitaria se destaca como fundamental, puesto que se trata del sector de la ciudadanía responsable, a su vez, de la formación de las generaciones infantiles y juveniles de cada sociedad, con el encargo de educar para crear sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Por tanto, resulta fundamentalmente útil introducir competencias transversales en los currículos universitarios para abordar estos objetivos (Luján et al., 2020), ya que la Educación Superior es el mejor escenario para la incorporación de la educación para el desarrollo social justo y sostenible (Ramos, 2021), alentando al alumnado a la participación crítica y responsable en los cambios que impulsen la equidad y la justicia (Simons y Masschelein, 2009).

La Educación para la Ciudadanía Mundial, ámbito principal del Marco de Acción en Educación de la UNESCO, aparece ya en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO (1945) para construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres (UNESCO, 1945); en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (Asamblea General de la ONU, 1948); en la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación

y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974) (UNESCO, 1974); en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (UNESCO, 2005) y, desde luego, en la Agenda de Educación 2030, como ya se ha visto, fundamentalmente en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La legislación educativa del Estado español también nos insta a fomentar el pensamiento crítico, tal y como se muestra en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el preámbulo de esta ley educativa –LOMLOE– se recuerda que el alumnado debe tener un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España, desde sus orígenes hasta la actualidad, bajo una perspectiva de género que refleje la lucha feminista y de las mujeres por alcanzar la ciudadanía. Considera, además, que «el estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico» (LOMLOE, p. 122879).

Si observamos las diferentes etapas educativas, comprobamos que, con la entrada en vigor de la nueva ley educativa, en Educación Infantil (0-6 años) aparece con importancia el cumplimiento de la Agenda 2030 y del ODS4. Asimismo, se busca promover las relaciones sociales en igualdad de género, la adquisición progresiva de pautas elementales de convivencia; el ejercicio en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando las violencias; y se incluye, tanto en el primero, como en el segundo ciclo, la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible, así como la promoción y educación para la salud.

En Educación Primaria (6-12 años) se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la educación en valores cívicos y éticos, siendo en esta materia en la que se deben tratar contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. Por su parte, en Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 23, se muestra como objetivo «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir

nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización» (LOMLOE, p. 1228790).

En referencia al currículo, debemos tener en cuenta que el informe «España 2050», publicado por el Gobierno de España (Ministerio de la Presidencia, 2020), señala la necesidad de continuar avanzando en el aprendizaje por competencias, superando la enseñanza organizada en torno a un número excesivo de asignaturas, sobrecargadas de contenidos, encorsetadas por los libros de texto, y dispuestas en competición directa las unas con las otras por la atención del alumnado, pese a los esfuerzos dedicados en las últimas leyes educativas promulgadas en el país. Se observa que, sin el cambio necesario, un currículo educativo como el español genera un conocimiento academicista y unidireccional, no experiencial, basado en el aprendizaje interdisciplinar y obstaculizador del desarrollo de habilidades transversales fundamentales como el trabajo en equipo, la capacidad de construir un argumento, la asertividad o el pensamiento crítico, tal y como señala el Informe PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Por este motivo, en el informe «España 2050» se modifica la forma en la que se plantea, se diseña y se pone en práctica el currículo educativo, proponiendo así el ejercicio de las capacidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y el pensamiento a futuro, así como su articulación mediante la expresión oral y escrita, como señala la UNESCO en su informe «Futures literacy» (Miller, 2013).

Por otra parte, los datos evidencian que la sociedad española se encuentra por debajo de la media europea en materias fundamentales y de gran trascendencia en el desarrollo personal y profesional de las personas, como, por ejemplo: el conocimiento de idiomas extranjeros, las habilidades digitales, la formación financiera, el dominio de competencias transversales o *soft skills*, como son el pensamiento crítico, la creatividad o la curiosidad. De ahí que resulte fundamental acercar la universidad al tejido productivo y social, actualizando los currículos de los grados y posgrados, con el fin de desarrollar competencias que requerirá el alumnado en su carrera profesional.

Con relación a lo anterior, creemos que es posible educar con el fin de generar un pensamiento crítico que dote al alumnado de las capacidades para razonar, tal y como señala Luna (2014) en su tesis doctoral titulada

«La educación para la ciudadanía democrática y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria». Así pues, el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el marco perfecto para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que este forma parte del conjunto de los valores y procedimientos que proponen las asignaturas del área: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural, Educar en Igualdad de Género, entre otras. Por tanto, la acción docente debe ir dirigida hacia la transformación de las tradicionales prácticas, de carácter más transmisivo y unidireccional, para proporcionar al alumnado las herramientas, la información y las oportunidades necesarias para que entrene y desarrolle el pensamiento crítico. Además, dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la perspectiva feminista y la coeducación han demostrado su utilidad para prevenir cualquier tipo de violencia e inequidad, poniendo énfasis en el respeto a las personas, ya que educar para la igualdad de género es educar para la paz y la ciudadanía (Bastidas, 2008; Blanco, 2004; Gallardo-López et al., 2020; Simón, 2002).

Del mismo modo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado, indudablemente, una revolución en el ámbito de la educación, creando nuevos modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo, el E-Learning (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2020). Esta realidad ha dado lugar a un aumento del interés del profesorado por implementar las TIC en sus clases (Li et al., 2019). Las TIC son consideradas como un conjunto de instrumentos que permiten la consecución de actitudes, habilidades y procesos por parte del alumnado, generando así aprendizajes significativos (Marza y Cruz, 2018). Las TIC y sus novedosas aportaciones constituyen una revolución en todas las etapas educativas (Viñals y Cuenca, 2016), pero es en la Educación Superior donde se espera que el profesorado, incluyendo al profesorado en formación, sea competente digitalmente para adaptarse en su área de conocimiento al uso de las nuevas tecnologías (Sánchez-Caballé et al., 2020).

Con todo lo mencionado anteriormente, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se plantea en la asignatura 172016 Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural del Grado en Maestro/a en

Educación Infantil de la Facultad Educación de la Universidad de Alicante, una propuesta educativa para: a) integrar las estrategias internacionales en educación del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en la formación inicial del profesorado; b) contribuir mediante estrategias didácticas feministas a la tradicional utilidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado; y c) desarrollar la competencia digital docente y avanzar en una reflexión crítica sobre su funcionamiento y uso. En este sentido, el presente trabajo analiza la percepción de las personas participantes sobre la efectividad y utilidad de este tipo de acciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la sostenibilidad y la ciudadanía en el marco de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

2. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se ha llevado a cabo mediante el método mixto, que se basa en la combinación de distintos métodos de investigación o múltiples estrategias metodológicas para estudiar y responder preguntas de investigación planteadas. Se conceptualiza como el hecho de combinar de manera intencional los enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020), con el fin de abordar de manera más competente un problema de investigación (Plano-Clark y Ivankova, 2016).

2.1. Contexto de la investigación y participantes

La investigación se ha desarrollado, tal y como hemos señalado, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España), con el alumnado de la asignatura Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. En ella han participado un total de 283 estudiantes, siendo el 92,2% (N=261) mujeres y el 7,8% (N=22) hombres. En cuanto a la edad de las personas participantes, el 88,7% tiene hasta 25 años, el 5,7% tiene de 26 a 30 años, el 1,4% tiene de 31 a 35 años y el 4,2% tiene más de 35 años.

2.2. Instrumento

Se ha utilizado un instrumento de recogida de datos *ad hoc* para analizar la opinión y valoración del alumnado sobre la acción docente objeto de estudio, que ha sido validado por personas expertas de la Universidad de Burgos, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Murcia. Más allá de las preguntas relacionadas con los datos sociodemográficos, se elaboraron 8 ítems tipo *Likert* (del 1 al 5), en los que 1 es «muy en desacuerdo», 2 «en desacuerdo», 3 «ni de acuerdo, ni en desacuerdo», 4 «de acuerdo» y 5 «muy de acuerdo». Por otra parte, este cuestionario incluye tres preguntas abiertas para que el alumnado pueda dar su opinión tanto sobre los aspectos positivos y negativos de la actividad educativa desarrollada, como sobre los aprendizajes que considera haber alcanzado a través de la acción docente.

En el caso de las cuestiones tipo *Likert* los datos obtenidos se han analizado con el paquete estadístico SPSS v. 25 para Windows. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis de consistencia interna del cuestionario utilizado, a través de la prueba Alfa de Cronbach cuyo resultado fue del .685. En este sentido, para escalas con menos de 10 cuestiones un valor de Alfa de Cronbach de .6 es aceptable (Loewenthal, 1996), por lo que los datos ofrecidos para el cuestionario utilizado indicarían una buena consistencia interna.

En cuanto a las cuestiones abiertas, el procedimiento de análisis seguido se ha basado en una codificación de las respuestas obtenidas. Para este análisis de tipo cualitativo se ha utilizado el software MAXQDA y se ha elaborado un mapa de códigos en función de las categorías de clasificación establecidas, que ha sido validado por personas expertas en investigación educativa y cualitativa.

2.3. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a partir de una acción docente relacionada con las genealogías familiares, desde una perspectiva feminista, y en estrecha vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado y de las competencias digitales docentes. En concreto, se puso en marcha una práctica de aula titulada, «Las mujeres de mi árbol. Enraizando el futuro», de tipo individual y de carácter obligatorio para quienes cursan la materia en la modalidad de evaluación continua. La actividad consistió en la elaboración

de un árbol genealógico en formato libre que contemplara al menos tres o cuatro generaciones; a continuación, solicitamos que seleccionaran a una de las mujeres de su familia, y, a través de una entrevista oral en profundidad, reconstruyeran su trayectoria vital, poniendo el foco en aquellos aspectos o temáticas que considerasen relevantes por evidenciar diferencias sexo-generacionales (algunos ejemplos propuestos fueron el acceso a la educación o la vida laboral, las vivencias de la Guerra Civil española o la dictadura franquista, el ocio o las crianzas). Por último, les retamos a redactar un texto breve, de tipo distópico, en el que imaginaran su futuro, en concreto aquellos días previos a su jubilación, en los que debían rememorar sus actuaciones, comportamientos y actitudes a favor de la coeducación y de un mundo más igualitario en su vida profesional docente a punto de terminar.

Una vez concluida la actividad se procedió a recabar la información de análisis, tras administrar el cuestionario al alumnado participante a través de Google Formularios.

3. RESULTADOS

Respecto a los resultados de tipo cuantitativo, con relación al primer ítem («La realización de las historias de vida me ha desvelado informaciones significativas que desconocía»), podemos observar en la Tabla 1 cómo un 42% del alumnado afirma haber recabado informaciones significativas frente a tan solo un 2,1% que señala lo contrario. De hecho, el valor medio de este ítem, sobre 5, es de un 4,04.

Tabla 1. Análisis de resultados del ítem 1. La realización de historias de vida me ha desvelado informaciones significativas que desconocía

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	2,1	4,04
En desacuerdo	7,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,6	
De acuerdo	31,4	
Muy de acuerdo	42	

Fuente: Elaboración propia

El segundo de los ítems versaba sobre la utilidad de este tipo de práctica para la formación personal del alumnado. En este sentido, tal y como presentamos en la Tabla 2, un 55,5% indica que se trata de una acción educativa útil, en contraposición al 0,7% que afirman no considerar de utilidad este tipo de actividades. Se puede observar cómo el valor medio de esta cuestión se encuentra en un 4,38 sobre 5.

Tabla 2. Análisis de resultados del ítem 2. La práctica es útil para mi formación personal

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,7	4,38
En desacuerdo	1,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,6	
De acuerdo	30,4	
Muy de acuerdo	55,5	

Fuente: Elaboración propia

En relación al enunciado que preguntaba al alumnado si había realizado alguna práctica similar con anterioridad, y cuyos resultados presentamos en la Tabla 3, tan solo un 9,5% afirma haber hecho algún tipo de actividad semejante durante su formación previa, lo que se contrapone al 39,9% del alumnado participante que indica no haber desarrollado ninguna acción similar. En este caso el valor medio de las respuestas es de 2,25 sobre 5.

Tabla 3. Análisis de resultados del ítem 3. Había realizado una práctica similar con anterioridad

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	39,9	2,25
En desacuerdo	25,1	
Ni de acuerdo ni desacuerdo	14,8	
De acuerdo	10,6	
Muy de acuerdo	9,5	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 podemos encontrar el análisis de las respuestas a la pregunta de si los aprendizajes obtenidos inspiran al alumnado para su futura labor docente. Así, encontramos que un 58,7% de las personas participantes se pronuncia positivamente en este sentido frente un 0,7%, que en absoluto considera esta actividad relevante para su futura práctica profesional.

Tabla 4. Análisis de resultados del ítem 4. Los aprendizajes de la práctica son inspiradores para la futura práctica docente

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,7	4,60
En desacuerdo	1,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,4	
De acuerdo	30,4	
Muy de acuerdo	58,7	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se analizan las respuestas al quinto ítem que cuestionaba si el futuro profesorado participante en la investigación podría desarrollar acciones en favor de una educación coeducativa. En este caso, destaca un 68,9% del alumnado que respondió que sí consideraba que podría llevar a cabo más acciones en pro de una educación más coeducativa.

Tabla 5. Análisis de resultados del ítem 5. Predisposición para realizar acciones en favor de una educación más coeducativa

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,4	4,60
En desacuerdo	0,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,4	
De acuerdo	23,7	
Muy de acuerdo	68,9	

Fuente: Elaboración propia

La siguiente cuestión preguntaba a las personas participantes acerca de si la práctica realizada había tenido influencia en la consideración sobre la necesidad de incluir más actividades con perspectiva de género en su futuro profesional. En este sentido, y tal y como podemos observar en la Tabla 6,

un 60,4% contestó que la práctica había influido en ellas/os positivamente, frente a un 0,7% que consideraba que no había tenido efectos en su consideración sobre la necesidad de incluir este tipo de actividades. Asimismo, el valor medio de las respuestas fue de un 4,47 sobre 5.

Tabla 6. Análisis de resultados del ítem 6. Influencia de la actividad en la necesidad de incluir actividades con perspectiva de género en la futura práctica profesional

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,7	4,47
En desacuerdo	1,1	
Ni de acuerdo ni desacuerdo	9,5	
De acuerdo	28,3	
Muy de acuerdo	60,4	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 presenta los resultados de la disposición del alumnado para implicarse en la lucha por la igualdad y la coeducación. En este sentido, un 88,7% respondió favorablemente a esta cuestión, frente un 0,4% que se mostró contrario a esta afirmación. En este caso el valor medio de las respuestas es de 4,86 sobre 5.

Tabla 7. Análisis de resultados del ítem 7. Predisposición para implicarse en la lucha por la igualdad y la coeducación

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,4	4,86
En desacuerdo	0,4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,3	
De acuerdo	9,2	
Muy de acuerdo	88,7	

Fuente: Elaboración propia

Por último, tal y como se puede observar en la Tabla 8, un 66,1% de las personas participantes opina que las mejoras en coeducación dependen en parte de su acción profesional, en contraposición a un 1,1% que no comparte

esta afirmación. El valor medio de las respuestas de este ítem es de un 4,58 sobre 5.

Tabla 8. Análisis de resultados del ítem 8. Las mejoras en coeducación dependen en parte de mi actuación profesional

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	1,1	4,58
En desacuerdo	0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,3	
De acuerdo	27,6	
Muy de acuerdo	66,1	

Fuente: Elaboración propia

Respecto al análisis de la información de las preguntas abiertas, destacamos que un 35,9% del total manifestó «Conocer aspectos de las mujeres de mi familia que desconocía» y un 28,6% directamente: «Conocer a mi familia». En este sentido, considerando los tiempos trepidantes que vivimos, los nuevos modos de relacionarse con las familias, la exacerbación del individualismo, la monopolización por parte de la tecnología de las reuniones sociales y la merma del protagonismo que se le solía conceder a las generaciones mayores; no es de extrañar que cada vez más se generalicen formas de comunicación muy parcas, cuando no superficiales, en buena parte de las familias que habitan el mundo occidental. A ello debemos sumar el contexto de pandemia mundial durante el que fue realizada esta acción didáctica, el cual agudizó el aislamiento de las personas mayores –no debemos olvidar que la gran mayoría del alumnado optó por entrevistar a sus abuelas– y en muchos casos estas entrevistas fueron realizadas vía telefónica o por videoconferencia, tras meses de incomunicación. Desde nuestro punto de vista, esta excepcionalidad en el régimen emocional reinante entre la persona que entrevistaba y la persona entrevistada (Reddy, 2001) propulsó, sin duda, más allá del ejercicio de empatía que siempre supone el trabajo de investigación con fuentes orales, los efectos positivos en la valoración de la presente práctica. Sirva como ejemplo la reflexión de una de las alumnas participantes (P046):

Ante todo quería agradecer a aquellos y aquellas responsables de organizar las prácticas, dada la vinculación que he llegado a tener con la misma. Mi abuela por la pandemia no ha podido salir de la residencia en todo el año, y ha podido pasar los días gracias a las llamadas, los poemas que escribía y lo que observaba a través de una ventana. El hecho de llamarle para reconstruir su propia historia, no solamente fue un halago para mí, sino también para ella, que pudo reafirmarse y reconocerse a través del recuerdo como lo que es, una mujer valiente, luchadora y trabajadora, estoy eternamente agradecida a ello.

En la misma línea, otra alumna manifiesta (P014):

Ha sido un verdadero placer realizar esta actividad. Traer a la mente recuerdos, conocer historias del pasado, recuperar fotos antiguas, sentirme afortunada por mi gran familia y crear un mural, que ya está colgado en mi sitio de trabajo, han sido alguno de los aspectos positivos a nivel personal que he obtenido de la actividad. Así que gracias por proponerla.

Como podemos observar en la Tabla 9 el alumnado ha destacado principalmente conocer aspectos de las mujeres de su familia que ignoraba (código 1.1), como se observa en las siguientes narrativas (P048) «He descubierto vivencias de mi abuela que no conocía» y (P091) «Conocer la presencia femenina de nuestra familia a fondo». En segundo lugar, se da importancia a la posibilidad de ahondar en el conocimiento en profundidad de la historia familiar (código 1.2), tal y como hemos señalado y como demuestran las narrativas (P038) «Te permite conocer cosas nuevas sobre tu familia» y (P062) «Me ha ayudado a conocer a miembros de mi familia». Además, se resalta la importancia de la coeducación (código 1.3), visible en las narrativas (P015) «Reflexión sobre la importancia de la coeducación» y (P0168) «Me he dado cuenta de lo importante que es la coeducación». También, se ha apuntado como aspecto positivo la reflexión sobre el futuro (código 1.4), observable en las narrativas (P0140) «Me he dado cuenta de las cosas que me gustaría ser y hacer a lo largo de mi vida» y (P0147) «Imaginarme en el futuro para saber qué quiero vivir». Del mismo modo, se ha considerado que la práctica desarrollada fomenta la igualdad de género (código 1.5), según lo muestra el alumnado en las narrativas (P0184) «Hemos aprendido aún más la importancia que tiene fomentar la igualdad en la educación» y (P0196) «La importancia de la igualdad».

Finalmente, se ha puesto el foco en el hecho de fomentar la interacción con un ser querido (código 1.6), como muestran las narrativas (P0222) «He compartido un gran momento con mi abuela gracias a esta actividad» y (P0241) «He pasado un rato agradable con mi madre recordando momentos de su infancia y de su vida en general».

Tabla 9. Aspectos positivos de la práctica señalados por el alumnado

Códigos	FA	FA%
1.1 Conocer aspectos de las mujeres de mi familia que desconocía	98	35,9
1.2 Conocer a mi familia	78	28,6
1.3 Importancia de la coeducación	31	11,3
1.4 Reflexión sobre el futuro	24	8,8
1.5 Fomentar la igualdad de género	21	7,7
1.6 Fomentar la interacción con un ser querido	21	7,7

Nota: FA: frecuencia absoluta, FA%: porcentaje de frecuencia absoluta

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los aspectos negativos de la práctica (Tabla 10), el alumnado señala el hecho de no encontrar ninguna dificultad (código 2.1), como se observa en las siguientes narrativas (P04) «Aspectos negativos ninguno» y (P031) «Ninguno negativo». Sin embargo, destacan las dificultades de la propia entrevista (código 2.2), como demuestran las narrativas (P040) «Me gustaría haberle hecho la entrevista a mi abuela, pero debido a las circunstancias no ha sido posible» y (P090) «Puede que a alguien le pueda resultar complicado realizar esta entrevista debido a problemas familiares que no quiere plasmar en el trabajo».

Por otro lado, se aprecia como dificultad el reto de tener que imaginar un futuro (código 2.3), visible en las narrativas (P044) «Quizás la última parte del trabajo sobre hacer cómo [sic] que ya te has jubilado ha sido un poco más difícil» y (P049) «Me ha costado mucho centrarme en que [sic] quería hacer en un futuro». Y también se infiere como aspecto negativo las dificultades que entraña la elaboración de un árbol genealógico (código 2.4), observable en las narrativas (P03) «Al momento de realizar el árbol me fue difícil encontrar algunas de las fotografías» y (P0148) «Encontrar a todas las personas de mi árbol genealógico». Asimismo, se detalla que han encontrado

trabas para obtener datos históricos (código 2.5), según se muestra en las narrativas (P0235) «La accesibilidad a documentos» y (P0257) «Dificultad para recopilar cierta información». Finalmente, observamos la detección de ciertas dificultades relacionadas, desde nuestro punto de vista, con la concepción de la práctica (código 2.6), tal y como muestran las narrativas (P015) «La dificultad que yo he encontrado era la extensión de hojas» –6– y (P0154) «Es una práctica muy abierta por lo que los enfoques que se les puede dar son muy diversos».

Tabla 10. Aspectos negativos/dificultades que ha mencionado el alumnado

Códigos	FA	FA%
2.1 Ninguna dificultad	91	27,8
2.2 Dificultades de la entrevista	69	21,1
2.3 Dificultades en la invención del futuro	61	18,6
2.4 Dificultades en la elaboración del árbol genealógico	45	13,7
2.5 Dificultades para obtener datos históricos	40	12,2
2.6 Dificultades generales de la práctica	22	6,4

Nota: FA: frecuencia absoluta, FA%: porcentaje de frecuencia absoluta

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los aprendizajes logrados, mostrados en la Tabla 11, el alumnado destaca aquellos relacionados con vivencias familiares (código 3.1), como se observa en las siguientes narrativas (P012) «Descubrir sobre tu propia familia» y (P020) «He aprendido la historia completa de mis familiares». También se identifican los aprendizajes relacionados con la coeducación (código 3.2), como demuestran las narrativas (P032) «El conocimiento de la materia coeducativa que nos ayudará a educar en igualdad» y (P044) «La importancia de la coeducación en el aula y fuera de ella». Asimismo, los alumnos y alumnas resaltan los aprendizajes logrados con respecto al conocimiento del papel y la evolución de las mujeres en la historia reciente (código 3.3), visible en las narrativas (P070) «Visión más centrada en el cambio y la evolución del papel de la mujer en la sociedad» y (P0117) «Hemos aprendido a otorgar y reconocer el valor de las mujeres». En este sentido subrayan los aprendizajes históricos (código 3.5), según muestran las narrativas (P010) «Conocimiento sobre el mundo y la vida hace 70 años» y (P0112) «Descubrir

hechos históricos». Y en esta misma línea resaltan los aprendizajes relacionados con la igualdad de género (código 3.4), observables en las narrativas (P014) «Conocer conceptos relacionados con la igualdad» y (P0135) «Valorar más la igualdad».

Por último, sobresalen los aprendizajes sobre reflexiones y/o implementación de perspectivas de futuro (código 3.6), como muestran las narrativas (P084) «Destacaría la reflexión de pensar en cómo será mi vida» y (P0153) «He aprendido a tener una gran visión de futuro».

Tabla 11. Aprendizajes conseguidos por el alumnado al realizar la práctica

Códigos	FA	FA%
3.1 Aprendizajes relacionados con vivencias familiares	106	31.1
3.2 Aprendizajes relacionados con la coeducación	77	22.6
3.3 Aprendizajes relacionados con el papel y la situación de la mujer	50	14.7
3.4 Aprendizajes relacionados con la igualdad de género	48	14.1
3.5 Aprendizajes históricos	36	10.5
3.6 Aprendizajes sobre perspectivas de futuro	24	7

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para los pedagogos John Dewey y Paulo Freire la educación no era un proceso natural, sino una forma de control social (Santisteban, 2019). Según analiza Santisteban, para Freire – el educador brasileño universal, referencia obligatoria de la pedagogía crítica – la educación podía entenderse en dos sentidos, bien para integrar a las personas en la lógica del sistema social y lograr su conformidad, bien como un proceso para la «práctica de la libertad». Quienes presentamos este trabajo, nos situamos en esta última vertiente, y somos conscientes de que la práctica educativa es fundamental: trabajamos con seres humanos, participamos en su formación y los ayudamos o perjudicamos en su búsqueda. En términos de Paulo Freire:

Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra

responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. (Freire, 2010, pp. 67-68)

Desde luego, el actual contexto educativo y el futuro inmediato así lo demandan. Como mencionamos al comienzo del presente trabajo, la Didáctica de las Ciencias Sociales se alinea con el marco internacional que define las metas y objetivos de la educación para nuestras sociedades, sobre la base de una educación para la ciudadanía crítica, responsable y sostenible, tal y como recoge la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, implementada a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, la legislación educativa española nos insta a fomentar el pensamiento crítico, tal y como se muestra en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y nos recomienda llevarlo a cabo desde las bases de la sociedad, es decir desde la Educación Infantil.

En este sentido, la educación de los y las futuras docentes ha de jugar un papel fundamental si queremos afianzar una educación integral de las infancias y que, por tanto, incluya la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible, y profundice en el descubrimiento del entorno de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que habitan. Dando un paso más allá, dicha ley educativa añade un nuevo apartado en el que alienta al profesorado a promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género, sobre la cual se asienta nuestra investigación.

Las teorías clásicas de Piaget, que consideraban al alumnado de Educación Infantil como personas con grandes dificultades para asimilar nociones sociales, temporales y espaciales por su alto grado de abstracción, propició en buena parte la desatención de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en este ciclo, y se considera que ello ha podido repercutir en el desarrollo de las capacitativas cognitivas y sociales de las infancias en esta etapa educativa (Hernández, 2013). Sin embargo, hoy estamos ante un escenario diferente, y así lo demuestran, por ejemplo, los buenos resultados obtenidos por López (2017) en su práctica de investigación educativa basada en la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de la introducción de

los problemas sociales relevantes, en este caso la presencia de las infancias refugiadas sirias en un aula de cinco años, y que le permiten concluir que:

El futuro profesional de la docencia de la etapa de infantil, ubicado en un escenario globalizado e incierto, ha de entender que el conocimiento escolar que se encontrará en sus diferentes contextos educativos formales estará condicionado por circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales, marcadas estas por el modelo socio-cultural hegemónico eurocéntrico, androcéntrico, capitalista y adulto, amparado en el marco territorial rígido del estado-nación a pesar de los proyectos supranacionales». (López, 2017, p. 21)

Ser consciente de estas circunstancias fomenta el pensamiento crítico y de justicia social. En el caso del alumnado que realizó la práctica «Las mujeres de tu árbol. Enraizando el futuro», el hecho de acercarse a sus genealogías femeninas y ser conscientes de las dificultades y violencias –privadas y públicas– a las que se vieron sometidas sus madres, abuelas y bisabuelas por el simple hecho de ser mujeres, provocó un cambio no solo en su conocimiento del pasado y de su legado familiar, sino también en ellas y ellos mismos. La posibilidad de conocer que muchas de sus madres, pero sobre todo sus abuelas y bisabuelas, son y han sido analfabetas porque fueron privadas de tener una educación a causa de una asignación de roles por parte del sistema patriarcal instaurado, les hizo revalorar su opción por el Magisterio, ayudando en el empoderamiento con respecto a sus estudios, tan escasamente valorados por la sociedad en términos generales, y las/os proyectó a imaginar un futuro docente marcado por sus acciones educativas en pro de la coeducación y de la igualdad.

Haber apostado por el diseño de una práctica educativa dirigida al tratamiento de un problema social relevante o una cuestión socialmente viva, como es la invisibilidad de las mujeres en la historia, y a la introducción de una perspectiva de género, en este caso a través de una metodología feminista como son las genealogías, nos ha permitido, entre otras cuestiones, otorgar al profesorado en formación unas herramientas didácticas que pueden dar lugar en un futuro cercano a prácticas que sean diseñadas desde el pensamiento crítico, con una base reflexiva, y que aspiren a una educación integral, democrática, igualitaria, justa y comprometida desde las bases de la sociedad.

Sin duda, los agradecimientos que el alumnado participante nos ha hecho llegar por diferentes vías están muy relacionados con el propio proceso de investigación que debían experimentar a la hora de desarrollar esta práctica. Descubrir a «las otras» protagonistas de la historia, a la gente común que, con su quehacer cotidiano, contribuyó al bienestar de sociedad a pesar de las trabas impuestas por el patriarcado, produjo en la mayoría del alumnado una emoción y un orgullo que, desde nuestro punto de vista, ha dejado una huella visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su empoderamiento, como mujeres y sobre todo como futuras maestras o futuros maestros de Educación Infantil. En este sentido, señalamos que, tanto el tema de las masculinidades en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil como la influencia de los estereotipos de género en las vocaciones profesionales vinculadas a Ciencias Sociales son algunas de las vías de investigación que están en activo en el Grupo de Investigación en Igualdad, Género y Educación (IGE), de la Universidad de Alicante, que dirige la profesora Díez Ros y en el que trabajamos todo el equipo de esta investigación aquí presentada.

En conclusión, más allá de los mínimos aspectos negativos detectados, pero que son de máxima utilidad para poder ajustar la presente práctica en próximas ediciones, los resultados obtenidos nos permiten reivindicar que la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales debe tener como objetivo principal la creación y desarrollo de un pensamiento crítico, de justicia social y democrático en el alumnado. Tal y como señalamos al comienzo del presente artículo, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe pretender educar en el pensamiento social, crítico y creativo, para construir de esta forma la base fundamental de una ciudadanía democrática. Encontramos en el pensamiento crítico una estrategia sumamente útil para intervenir en la crisis que está viviendo la educación, pero también la sociedad en términos generales, tal y como evidencia el auge de partidos de ultra-derecha, la expansión de discursos de odio y las acciones violentas en contra de mujeres, personas migrantes o integrantes del colectivo LGTBIQ+. Creemos que, a pesar del tiempo que hemos de dedicar a las tareas burocráticas que recaen sobre el profesorado universitario, podremos continuar investigando, reflexionando e interpelando al alumnado a través de las prácticas docentes, fin último de nuestra profesión, con el objetivo de que los futuros maestros y las futuras

maestras se constituyan en presencias notables en el mundo, en artífices imprescindibles de una ciudadanía mundial democrática, crítica y justa en términos sociales y medioambientales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). París. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Bastidas, A. J. (2008). Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 79-98.
- Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera-Muñoz, & D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 665-673). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cividanes-Hernández, J. L., Gil-González, D., Diez-Ros, R., Gil, A., & Slaoui, N. (2018). *Midiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/90367/1/informe-ods-final.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gallardo-López, J. A., García-Lázaro, I., & Gallardo-Vázquez, P. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-247>
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. DDD. Dipòsit Digital de Documents de la UAB.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). Introduction. En L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 1-12). Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*,

- 340, de 30 de diciembre de 2020 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Li, S., Yamaguchi, S., Sukhbaatar, J., & Takada, J. (2019). The influence of teachers' professional development activities on the factors promoting ICT integration in primary schools in Mongolia. *Education Science*, 9(2), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci9020078>
- Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. UCL Press.
- López, M. J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 92, 19-31. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.02>
- Luján, I., Menargues, A., & Díez, R. (2020). Diseño curricular de integración de los 17 ODS en la asignatura «Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental». En G. Merma-Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 127-150). GRAÓ.
- Luna, R. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Biblos-e Archivo de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Marza, M., & Cruz, E. (2018). Gaming como instrumento educativo para una educación en competencias digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. <https://doi.org/10.5209/RGID.62836>
- Miller, R. (2013). *UNESCO Pioneers futures literacy*. https://ru.unesco.org/sites/default/files/myreformstory_riel-miller.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de la Presidencia. (2020). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España.

- Ortega-Sánchez, D., & Gómez-Trigueros, I. M. (2020). MOOCs and NOOCs in the training of future geography and history teachers: A comparative cross-sectional study based on the TPACK Model. *IEEE Access*, 8, 4035-4042. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2963314>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2020). The end-purpose of teaching history and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban, & J. Pagès (Eds.), *La Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23-40). Síntesis.
- Pérez-Esclarín, A. (2010). Educar para la ciudadanía. *Diario Panorama*, 1-5.
- Pipkin, D., Varela, C., & Zenobi, V. (2001). *Aportes para el debate curricular. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Secretaría de Educación. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Plano-Clark, V., & Ivankova, N. (2016). What is mixed methods research? Considering how mixed methods research is defined. En V. Plano-Clark, & N. Ivankova, (Eds.), *Mixed methods research: A guide to the field* (pp. 55-78). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483398341.n6>
- Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ramos, D. I. (2021). Contribución de la Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feelings. A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert, M., & Esteve, F. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- 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: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Simón, M. E. (2002). *Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). The public and its university: beyond learning for civic employability? *European Educational Research Journal*, 8, 204-217. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.204>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- UNESCO. (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://acortar.link/eNeflU>
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. <https://acortar.link/wTleRa>
- UNESCO. (2005). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso)*. A/RES/59/113, 17 de febrero de 2005. <https://acortar.link/djUsus>
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://acortar.link/gPDmtR>
- UNESCO (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al Servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.