

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 36. Hacia una teoría de las Geografías Curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía

Ulises Najarro-Martín

<https://orcid.org/0000-0002-5883-9584>

Universidad de Granada (España)

<https://doi.org/10.14679/4753>

Resumen: La presente investigación propone la categoría teórica de las “Geografías Curriculares” como una contribución al campo de la Geografía y su didáctica, surgida a partir del análisis de la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los currículos oficiales de las distintas etapas educativas en Andalucía (España). La metodología empleada fue de tipo mixto, mediante la aplicación de la técnica de análisis de contenido asistido por el software MAXQDA. En los resultados se identificaron patrones que revelan una presencia fragmentada de los ODS, con predominio de enfoques descriptivos sobre las perspectivas críticas, sociales y de justicia global. Por ello, se plantea que los currículos no solo transmiten conocimientos geográficos, sino que construyen representaciones del espacio, del territorio y del desarrollo sostenible, configurando la categoría denominada “Geografías Curriculares”. Esta categoría permite analizar el currículo como artefacto espacial, cultural y político, en el cual se reproducen determinadas visiones del mundo que son transmitidas a los discentes. Este estudio propone un marco conceptual sustentado en corrientes de pensamiento como la Geografía Crítica, la Sociología del Currículo, las Epistemologías Críticas de la Educación y la Didáctica de la Geografía, ofreciendo una base teórica para repensar el currículum desde perspectivas ecosociales, críticas y transformadoras, en consonancia con los principios de la Agenda 2030.

Palabras clave: análisis de contenido, geografías curriculares, objetivos de desarrollo sostenible, teoría curricular, geografía crítica

Abstract: This research proposes the theoretical category of ‘Curricular Geographies’ as a contribution to the field of Geography and its didactics, arising from the analysis of the integration of the Sustainable Development Goals (SDGs) in the official curricula of the different educational stages in Andalusia (Spain). The methodology used was mixed, applying content analysis techniques assisted by MAXQDA software. The results identify patterns that reveal a fragmented presence of the SDGs, with a predominance of descriptive approaches over critical, social and global justice perspectives. Therefore, it is proposed that curricula not only transmit geographic knowledge, but also construct representations of space, territory and sustainable development, forming the category called ‘Curricular Geographies’. This category allows us to analyse the curriculum as a spatial, cultural and political artefact, in which certain visions of the world are reproduced and transmitted to students. This study proposes a conceptual framework based on currents of thought such as Critical Geography, Sociology of the Curriculum, Critical Epistemologies of Education and Didactics of Geography, offering a theoretical basis for rethinking the curriculum from eco-social, critical and transformative perspectives, in line with the principles of the 2030 Agenda.

Keywords: content analysis, curriculum geographies, sustainable development goals, curriculum theory, critical geography

1. INTRODUCCIÓN

Los informes más recientes sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ponen en evidencia que el mundo no es sostenible y que gran parte de las metas planteadas están lejos de alcanzarse para el año 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015; Sachs et al., 2024). Ante este escenario, la educación tiene un papel fundamental en todas las etapas educativas para el logro de dichas metas. El informe sobre los ODS y los Objetivos de Aprendizaje (UNESCO, 2017), pone el énfasis en la necesidad de incluir los ODS en los currículos educativos y en el fomento de una pedagogía transformadora orientada a la acción, en consonancia con el ODS 4 (Educación de calidad) y la meta 4.7 (Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global).

Desde hace más de dos décadas, Stenhouse (2023) señaló que los currículos educativos deben ser discutidos ya que son la base de lo que debe ser enseñado y aprendido dentro de las aulas y esto cambia significativamente según el momento histórico. Además, enfatizó en que en el campo del currículum existe el reto de establecer investigaciones críticas, necesarias para explorar problemas reales. Esto está en consonancia con lo defendido por Gimeno-Sacristán (2007), quien enfatiza en la importancia de los análisis curriculares, tanto en sus contenidos como en sus formas, para entender la misión de los centros educativos en sus diferentes niveles y, se podría añadir, en conexión con la realidad y la complejidad territorial.

Siguiendo a este autor, aunque se han presenciado avances en las políticas educativas de los diferentes países, el currículum está históricamente configurado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar, además de cargado de valores y supuestos que es preciso descifrar y analizar críticamente. En esta línea, Muñoz-López et al., (2025) advierten de que la selección y organización de los contenidos curriculares responde a una lógica de carácter económico que orienta la formación escolar de los futuros trabajadores, olvidando la función social del currículum. Por tanto, se precisan más estudios que analicen de manera sistemática los currículos oficiales sobre la integración de los ODS en los diferentes niveles educativos y materias para evaluar hasta qué punto incorporan una educación orientada hacia el desarrollo sostenible. En este contexto, analizar cómo el currículum escolar integra los ODS es una tarea fundamental para comprender qué tipo de ciudadanía se promueve desde la educación obligatoria, posobligatoria y universitaria.

En la Unión Europea, el marco GreenComp (Bianchi et al., 2022) establece una serie de competencias clave para la sostenibilidad en cuatro áreas (incorporar valores de sostenibilidad, aceptar la complejidad de la sostenibilidad, imaginar futuros sostenibles, actuar para la sostenibilidad) que deben ser abordadas en los sistemas educativos de los diferentes países. En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE), vigente desde hace cinco años, define el currículum como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas. En materia de sostenibilidad la ley presenta avances conceptuales y resalta la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en línea con lo establecido en la Agenda 2030. En la misma línea, a escala autonómica la normativa incluye referencias a los ODS, pero en ambas de una manera muy superficial,

con listados cerrados de palabras, sin integrar de manera profunda problemáticas ecosociales y sin fomentar acciones transformadoras de la realidad.

Del conjunto de disciplinas abordadas en las aulas, la Geografía destaca por su capacidad de ofrecer una visión global y holística del mundo para el entendimiento de la crisis ecosocial actual. Por su propia definición, la ciencia geográfica analiza las interrelaciones entre la sociedad y el medio, además de fomentar una comprensión territorial ante los problemas contemporáneos. Por ello, la investigación geográfica-educativa debe prestar más atención a cómo los currículos escolares configuran las narrativas espaciales, jerarquizan temáticas o producen determinadas representaciones del territorio y del desarrollo sostenible.

Como ya señaló Bagoly-Simó (2023), existe la objetiva necesidad de reevaluar críticamente la contribución de la Geografía y el análisis del currículo educativo es un elemento clave para comprender de manera profunda la integración del desarrollo sostenible. En consecuencia, la Geografía tiene una responsabilidad científica y social en el fomento de la sostenibilidad ecosocial (Mínguez y Martínez-Hernández, 2024), así como en el impulso de una ciudadanía global activa desde el conocimiento geográfico y el espacio local vivido (Maroto-Martos y Najarro-Martín, 2025).

En respuesta a esta carencia, se propone la categoría teórica de las “Geografías Curriculares”, entendida como las formas en que el currículum educativo representa, organiza y legitima el conocimiento geográfico, configurando visiones específicas del espacio, el territorio y el desarrollo sostenible en los discentes (Najarro-Martín, 2025). Esta aportación se emplaza en el marco de la Teoría Crítica del Currículum. La categoría aporta un enfoque espacial del currículo y permite interpretarlo de manera crítica como una construcción geográfica en sí mismo, en la que se producen y reproducen imaginarios espaciales, valores y perspectivas que influyen en la formación del alumnado ante los desafíos globales contemporáneos.

La propuesta teórica se justifica por la necesidad de una categoría conceptual que surge a partir de investigaciones previas sobre el currículo, la Geografía y los ODS, que se han llevado a cabo sobre diferentes etapas educativas —desde la etapa obligatoria, la posobligatoria y la educación superior— (Najarro-Martín y Maroto-Martos, 2025a, 2025b, 2025c; Najarro-Martín, 2025). La pertinencia parte de que el currículum, especialmente el de Geografía, se convierte en espacio donde las diferentes ideologías políticas negocian qué territorios, qué problemas, qué escalas y visiones del mundo se van a transmitir al alumnado.

En este sentido, este enfoque permite analizar críticamente qué tipo de geografía escolar se construye en relación a los ODS y se fundamenta teóricamente en tres pilares clave: la Geografía Crítica y Radical, que concibe el espacio como una construcción social e histórica (Harvey, 2007), la Sociología del Currículo, entendido como un campo de poder y elemento de disputa ideológica por los gobiernos (Gimeno-Sacristán, 2007; Apple, 2008), las Epistemologías Críticas de la Educación, para desarrollar una conciencia crítica sobre el mundo (Freire, 2023), la Didáctica de la Geografía y la Geografía Escolar, encargadas del estudio de la enseñanza de la disciplina marcada por decisiones curriculares, materiales y metodológicas que contribuyen a construir imaginarios espaciales moldeando la conciencia territorial del alumnado (De Miguel y De Lázaro, 2024; Souto y García-Montegudo, 2016).

Este capítulo tiene como objetivo general analizar la integración de los ODS en los currículos oficiales de las enseñanzas de la Geografía en las diferentes etapas educativas, con la intención de identificar patrones o ausencias en la representación del desarrollo

sostenible, y fundamentar la categoría de “Geografías Curriculares” como propuesta teórica para el análisis crítico del currículum.

Para lograrlo, la metodología de análisis de contenido ha permitido desvelar lo que Gimeno-Sacristán (2007) denominó el “currículo oculto”. En este caso, ha posibilitado identificar las dimensiones de los ODS que se encuentran infrarrepresentadas en los currículos, así como explorar nuevas perspectivas críticas y reflexionar sobre los enfoques u orientaciones que deberían guiar las futuras reformas curriculares necesarias para reforzar las aportaciones de la Geografía, desde la enseñanza obligatoria y posobligatoria hasta la universitaria, comprometida con la comprensión global y los problemas territoriales, así como con los retos emergentes vinculados a la Inteligencia Artificial (IA).

La estructura del capítulo se compone de cinco apartados: introducción, preguntas de investigación, método, resultados, discusión y conclusiones. Esta investigación pretende contribuir a la literatura existente sobre la integración de los ODS en los currículos de Geografía y aportar nuevas categorías conceptuales, consideradas necesarias para incentivar el debate, el diálogo y la acción colectiva orientada a mejorar dicha integración en las diferentes etapas educativas, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a la formación de una ciudadanía global más sostenible.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio se estructura en torno a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿cómo se integran los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los currículos oficiales de la asignatura de Geografía e Historia en las etapas educativas obligatoria, postobligatoria y superior?; 2) ¿qué fortalezas, ausencias o sesgos se observan en la representación de las distintas dimensiones de los ODS en los principales elementos del currículo (competencias, contenidos, saberes básicos, criterios de evaluación)?; 3) ¿en qué medida los resultados obtenidos permiten formular y justificar la categoría teórica de las “Geografías Curriculares” como herramienta analítica y conceptual para interpretar la construcción de narrativas espaciales y de sostenibilidad del currículum?

3. MÉTODO

La investigación se realizó a través de un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) mediante la técnica de análisis de contenido (Cohen et al., 2018; Krippendorff, 2019), validada en diferentes campos de conocimiento. Se pretende que el trabajo sea sistemático y replicable. Este se basa en la lectura detallada como instrumento de recogida de información utilizando el software de análisis cualitativo MAXQDA.

Las unidades de análisis de las diferentes etapas educativas se corresponden con: Orden de 30 de mayo de 2023 que desarrolla el currículo de la Educación Primaria (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural), la Educación Secundaria Obligatoria (Geografía e Historia) y el Bachillerato (Geografía) en Andalucía; la Instrucción de 28 de agosto de 2023 para la Educación Secundaria Obligatoria de Personas Adultas (Ámbito Social II); las Directrices y Orientaciones de la prueba de acceso a la universidad del curso 2024-2025 para la asignatura de Geografía; y las guías docentes del curso 2024-2025 de las universidades de Granada, Málaga y Sevilla para el Grado en Geografía y Gestión del Territorio.

En el análisis de contenido se utilizó la codificación deductiva, con categorías guiadas por los conceptos previos. Se establecieron las categorías de códigos y subcódigos basadas en las cinco dimensiones de los ODS (Personas, Planeta, Prosperidad, Paz, Pactos). Se registraron palabras, frases, temas, conjuntos de palabras asociados o referencias directas a los ODS en los principales elementos curriculares (saberes básicos, competencias, contenidos, criterios de evaluación). Esto permitió obtener una mirada más amplia de la integración de los ODS y desentrañar las narrativas implícitas en los currículos analizados de las diferentes etapas educativas.

La utilización de MAXQDA facilitó la organización, codificación y la categorización de la información. El empleo de herramientas visuales permitió una interpretación cualitativa más enriquecedora. El procedimiento se resume en los siguientes pasos: selección y recopilación de la normativa curricular andaluza referente a cada etapa educativa; definición de las categorías de codificación en base a las 5P de los ODS; análisis de contenido mediante la búsqueda de términos, conceptos y narrativas asociadas a los ODS; identificación de patrones y ausencias en el currículo.

Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos en las diferentes investigaciones, se elaboró una construcción interpretativa de la categoría denominada “Geografías Curriculares” que se estructura en cinco dimensiones analíticas: Narrativa, Espacial, Temática, Axiológica y Pedagógica. Esta noción permitió una relectura interpretativa de los resultados obtenidos mediante las “Geografías Curriculares”.

4. RESULTADOS

4.1. Presencia y ausencia de las dimensiones de los ODS por etapas educativas

En la etapa obligatoria los resultados del análisis de contenido revelan los siguientes hallazgos: 1) Educación Primaria: el análisis de la materia de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, reveló un predominio de las dimensiones “Planeta”, “Personas” y “Prosperidad” (>75%). Esto indica una fuerte carga social y ambiental asociada a cuestiones de Geografía Física y Humana, pero débil en dimensiones como “Paz” y “Pactos” (21%); 2) Educación Secundaria Obligatoria (ESO): el análisis de la materia de “Geografía e Historia” en la ESO desveló un enfoque hacia las dimensiones “Personas” y “Paz” (>65%), sobre todo en los términos “igualdad, género y diversidad cultural”, con silencios importantes en cuestiones de “Prosperidad” (0%) y, aunque se mencionan los ODS de forma genérica, se observa una baja presencia en dimensiones como “Planeta” (16,4%) y “Pactos” (18%); 3) Educación Secundaria Obligatoria de Personas Adultas (ESPA): el análisis de la asignatura de “Ámbito Social II”, mostró una integración superficial de los ODS, especialmente de manera “Indirecta” en las competencias específicas (27%), criterios de evaluación (24%) y en los saberes básicos (49%). El currículo menciona los ODS, pero se observa un desfase entre currículum y recursos educativos proporcionados por la administración andaluza a los docentes de estas enseñanzas.

En la etapa posobligatoria los hallazgos revelaron: 4) Bachillerato: el análisis de la “Geografía” de 2º Bachillerato, revela que existe un predominio de la dimensión “Planeta” (37%) y “Personas” (28%) y “Prosperidad” (22%), asociadas a los bloques de contenidos clásicos de geografía física y geografía humana descriptiva. En el resto de dimensiones se observa una infrarrepresentación en “Pactos” (8%) y “Paz” (5%). Este currículo muestra una insuficiente integración de los ODS en esta etapa a lo que se añade la clara orientación de los contenidos hacia la PEVAU; 5) Prueba de acceso a la

universidad (PEvAU): el análisis reveló mayor peso en la dimensión “Planeta” (46%), seguida de “Prosperidad” (25%) y “Personas” (24%). En contraste, “Pactos” y “Paz” representan solo un 5%. Los datos revelan que los avances en la inclusión de los ODS son mínimos, predominando los bloques de contenidos de Geografía Física y Humana descriptiva. Estos resultados ponen de manifiesto que la integración de los ODS en la PEvAU sigue siendo limitada y carece de un enfoque hacia los retos de la sostenibilidad. Se precisa una revisión del modelo donde el tratamiento no sea memorístico, que incorpore preguntas vinculadas a la sostenibilidad y ejercicios prácticos enfocados de manera integrada en los ODS a través, por ejemplo, de las llamadas cartografías críticas.

En la Educación Superior el análisis arrojó los siguientes resultados: 6) Universidad (Grado en Geografía y Gestión del Territorio): el análisis de las guías docentes de las universidades de Granada, Málaga y Sevilla para el Grado en Geografía se caracteriza por una distribución desigual y heterogénea por curso y materia. Los resultados revelaron una presencia explícita casi inexistente de los ODS en las guías docentes analizadas. El examen de las 5P en los principales elementos curriculares pone de manifiesto una integración indirecta hacia la dimensión “Planeta” y “Personas”, mostrando debilidades y ausencias en temas como “Prosperidad”, “Paz” y “Pactos”. El tratamiento tiene mayor presencia en cursos avanzados y en asignaturas optativas del grado. Esto sugiere la necesidad de fortalecer metodologías activas que integren teoría y práctica.

4.2. Patrones transversales identificados

Del análisis de los currículos normativos de las diferentes etapas educativas, se obtuvo una repetida presencia de términos, palabras, que se asocian a la sostenibilidad y a las diferentes dimensiones de los ODS. Se observó una predominante presencia de contenidos enciclopédicos de las áreas tradicionales de la Geografía y reveló un enfoque limitado del tratamiento de los ODS, con una clara ausencia de perspectivas críticas, interpretativas y transformadoras. Los contenidos geográficos se muestran como listados cerrados y no como problemáticas abiertas en referencia a los desafíos contemporáneos.

Tras realizar la codificación y el análisis cuantitativo-cualitativo de los datos, las dimensiones de los ODS se codificaron de forma aislada, mostrando una fragmentación temática sin conexión y referencias claras a la complejidad territorial. En este sentido, se evidencia una dirección del currículum hacia enfoques sobre todo descriptivos o meramente superficiales en el tratamiento de la sostenibilidad. El desaprovechamiento de un enfoque crítico supone una pérdida para fomentar el pensamiento geográfico crítico, elemento clave para contribuir a formar a discentes comprometidos con el desarrollo sostenible.

Estos patrones identificados en los currículos escolares, donde se prioriza unas dimensiones sobre otras más marginales, señalan la perspectiva reduccionista del currículum. Se infrarrepresentan temas como “Paz” o “Pactos,” y sobrerrepresentan “Planeta” y “Personas” a través de contenidos descriptivos sin profundizar en cuestiones ecosociales.

4.3. Emergencia de la categoría “Geografías Curriculares”

En base a los resultados obtenidos, se propone la categoría de las “Geografías Curriculares”, definida como el modo en que el currículum configura representaciones del espacio, el territorio y el desarrollo sostenible. Aunque no estaba en el planteamiento inicial de las investigaciones, esta noción surgió inductivamente y es consecuencia directa del análisis de contenido de los currículos entre los niveles educativos estudiados. La identificación de patrones y ausencias y su valoración en conjunto supone un aporte transversal y contribuye a unificar el conjunto de los resultados.

El fundamento teórico de la categoría en corrientes de pensamiento como la Geografía Crítica y Radical, la Sociología del Currículo, las Epistemologías Críticas de la Educación, y la Didáctica de la Geografía, contribuyen a respaldar la construcción teórica de las “Geografías Curriculares”, permitiendo identificar cómo se articulan, qué ausencias o sesgos se manifiestan en el currículum, en relación con las problemáticas contemporáneas asociadas a la Agenda 2030 y los ODS, la crisis ecosocial, la sostenibilidad, la justicia social o la ciudadanía global.

La categoría se estructura en cinco dimensiones analíticas: Narrativa, Espacial, Temática, Axiológica y Pedagógica. Estas permiten interpretar el currículum de la siguiente forma: a) Narrativa: en referencia a cómo trata las cuestiones ecosociales teniendo en cuenta el tipo de discurso (descriptivo, explicativo, normativo o crítico) y su enfoque (ambiental, humano, económico, político...); b) Espacial: para identificar qué territorios o escalas geográficas reciben más atención o están ausentes; c) Temática: poniendo el foco en las problemáticas que se priorizan (p. ej., cambio climático, sostenibilidad, paz, pactos, desigualdades o ODS) y cuáles se excluyen del currículum; d) Axiológica: referida a los valores y principios ideológicos que orientan el currículum (justicia social, sostenibilidad...); e) Pedagógica: que pone el foco en el tipo de competencias y habilidades o destrezas que se enseñan, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la alfabetización geográfica, las competencias geoespaciales, etc.

La categoría contribuye a realizar una lectura profunda del currículum desde una perspectiva crítica, como una construcción geográfica en sí mismo, donde se integran escalas, actores, valores, conflictos y visiones del mundo que serán transmitidas a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje al alumnado. Además, el análisis de los currículos permite desentrañar lógicas espaciales implícitas en la escolarización de los ODS, visibilizando oportunidades y silencios en el currículum. En base a los resultados, la limitada presencia de temas como “Paz” y “Pactos” dificulta el desarrollo de competencias sobre paz, cooperación internacional, alianzas, instituciones sólidas, elementos imprescindibles para abordar los retos contemporáneos.

Esta noción pretende entender el currículum como un artefacto social, político y cultural, que selecciona, ordena y jerarquiza saberes, en base a intereses ideológicos y de poder, generando narrativas espaciales que influyen en la forma en que el alumnado entiende los problemas globales y el desarrollo sostenible. Su potencial analítico permite detectar patrones y ausencias de representación espacial y temática, limitando la visión integral de los ODS. Esta propuesta pretende contribuir al debate sobre rediseño curricular con una perspectiva ecosocial y crítica, identificando la “geografía posible” y la “geografía ausente” que se enseña en los centros educativos, lo que podría contribuir a la formación de una ciudadanía global más sostenible.

4.4. Relectura interpretativa de los resultados bajo las “Geografías Curriculares”

A partir de las cinco dimensiones que definen la categoría de las “Geografías Curriculares” se reinterpretan los resultados obtenidos: a) Narrativa: el tipo de relato que se construye sobre el mundo en los currículos educativos es de carácter descriptivo (sobre todo ambiental y social) y normativo (expone lo que debe hacerse, por ejemplo adoptar hábitos de vida sostenible), con escasa presencia de narrativas críticas o explicativas para afrontar los retos de la sostenibilidad; b) Espacial: se observa un tratamiento del espacio centrado sobre todo en escalas geográficas nacionales y regionales, con ausencia de la escala global y de la escala local como ámbito de acción educativa. Este enfoque es una barrera para la comprensión multiescalar de los ODS y dificulta que el alumnado

relaciones los retos globales con su realidad más cercana, limitando el potencial del currículum para formar una ciudadanía activa y comprometida con la sostenibilidad y los ODS; c) Temática: se observa una sobrerrepresentación sistemática de la dimensión “Planeta” y “Personas” y una infrarrepresentación de los ODS críticos y estructurales como “Prosperidad”, “Paz” y “Pactos”. Esta infrarrepresentación refleja una construcción parcial de la sostenibilidad, dejando de lado factores políticos, económicos e institucionales que condicionan la producción de desigualdades, injusticia social, conflictos territoriales y la gobernanza global; d) Axiológica: los valores que predominan hacen referencia a la convivencia, la igualdad y el respeto ambiental, mientras que hay valores ausentes ligados a la justicia global o la gobernanza democrática. Este desequilibrio axiológico conlleva a una educación que diluye las relaciones de poder, las desigualdades y las responsabilidades diferenciadas entre territorios, limitando el desarrollo de una conciencia crítica en los discentes; e) Pedagógica: existe un predominio de aprendizajes memorísticos y conceptuales en los currículos, con ausencia de metodologías orientadas al desarrollo del pensamiento espacial crítico, el análisis territorial y la aplicación de competencias geográficas a problemas reales. La ausencia de cartografías críticas para la resolución de problemas socioespaciales limita la construcción de aprendizajes significativos y una conciencia territorial crítica en el alumnado vinculada a los ODS.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general y con las dos primeras preguntas de investigación, los resultados evidencian que la integración de los ODS en los currículos oficiales andaluces se produce de manera fragmentada, destacando un predominio de los temas ambientales y sociales asociados a la dimensión “Planeta” y “Personas” de manera descriptiva, frente a temas infrarrepresentados como “Paz” y “Pactos”. Tal como han señalado otros autores, la LOMLOE representa un avance en la incorporación de la sostenibilidad como eje transversal del currículum, pero aún tiene margen de mejora frente a los retos globales (Navarro-González y Gavari-Starkie, 2024; Guardño-Juan y Monsalve-Lorente, 2023).

Además, estos hallazgos dialogan con la crítica clásica de Gimeno-Sacristán (2007) sobre el currículum como selección cultural, donde no todo el conocimiento tiene cabida, sino aquel que responde a decisiones políticas, sociales e ideológicas del momento. En este sentido, los silencios identificados en torno a “Paz” y “Pactos” no son casuales, sino expresión de un currículum que, siguiendo al autor, jerarquiza qué saberes son enseñables y cuáles deben permanecer ausentes.

La presencia de enfoques descriptivos frente a los críticos se alinea con la crítica del currículum de Kemmis (1993) como práctica social. Como ya sugirió Freire (2023), las narrativas cerradas y fragmentadas de los currículos reproducen una educación bancaria, donde el alumnado es un sujeto pasivo de contenidos previamente seleccionados por los poderes ideológicos. La ausencia de un enfoque problematizador contradice la idea de un currículum como praxis emancipadora, defendida por Kemmis y otros autores de la pedagogía crítica.

En cuanto a la tercera pregunta, la categoría propuesta de “Geografías Curriculares” ha permitido ampliar la mirada sobre el análisis de los currículos para entender cómo se configuran las representaciones del espacio, del territorio y del desarrollo sostenible, contribuyendo a profundizar en la idea de que no sólo transmite contenidos, sino que produce visiones del mundo y del desarrollo sostenible en los discentes. En este sentido,

actúa como un constructo donde se seleccionan, organizan y legitiman determinadas formas de conocimiento en detrimento de otras. Así, las “Geografías Curriculares” se convierten en campo de disputa sobre qué territorios, escalas y problemáticas tienen cabida en la enseñanza y cuáles no, lo que permite identificar vacíos y reformular los enfoques tradicionales mediante preguntas geográficas críticas que pongan el foco en la gobernanza territorial, los modelos de desarrollo y crecimiento dominantes y las relaciones de poder.

Esta categoría dialoga de manera directa con otros marcos supranacionales emergentes como es el caso del GreenComp (Marco Europeo de Competencias sobre Sostenibilidad), impulsado por la Comisión Europea como base para integrar la sostenibilidad en los sistemas educativos. Mientras el GreenComp (Bianchi et al., 2022) define las competencias necesarias para la transición verde en cuatro áreas de competencia interrelacionada (incorporar valores de sostenibilidad, aceptar la complejidad de la sostenibilidad, imaginar futuros sostenibles y actuar para la sostenibilidad), la categoría de las “Geografías Curriculares” permite analizar cómo estos principios se traducen (o se diluyen) en las narrativas espaciales concretas de los currículos oficiales de cada territorio.

En este sentido, la noción propuesta aporta un enfoque crítico que complementa al marco del GreenComp, al poner en evidencia que no basta con definir competencias si no hay un análisis de los currículos oficiales para conocer cómo construyen territorialmente la sostenibilidad, qué escalas geográficas se privilegian, que problemáticas ecosociales se visibilizan o se silencian y a qué modelo de desarrollo territorial responden, así como detectar brechas entre el discurso político europeo sobre sostenibilidad y cómo se concreta pedagógicamente en los currículos educativos, evaluando el grado de alineación real entre currículos nacionales y marcos supranacionales, así como orientar procesos de rediseño curricular teniendo como referencia los principios del GreenComp (Bianchi et al., 2022).

En sintonía con lo que plantea Swift y Rawlings (2025), la sostenibilidad debe ser un principio del rediseño curricular y las “Geografías Curriculares” podrían contribuir a detectar cómo se forman y jerarquizan las diferentes visiones de la sostenibilidad. En base a los resultados obtenidos y su aplicación a posteriori se observa un patrón transversal a través de los cinco ejes que permite afirmar que cada etapa educativa produce un tipo de geografía escolar distinta y el tratamiento de los ODS es estructuralmente débil.

La discusión abre también una línea sobre el potencial transformador de la Geografía en el marco de la Agenda 2030. Aunque los resultados revelan limitaciones y ausencias en los currículos analizados, también se observan oportunidades: la Geografía, por su carácter integrador y holístico para abordar las interrelaciones entre la sociedad y el medio, se convierte en una herramienta esencial para la formación de estudiantes críticos comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia global (Maroto-Martos y Najarro-Martín, 2025).

En la materia de Geografía, la permanencia de contenidos enciclopédicos y memorísticos reproduce una Geografía orientada a la transmisión de información más que al fomento del pensamiento crítico. Esta perspectiva coincide con la necesidad de avanzar hacia un currículum menos extenso y más profundo, orientado a superar la memorización acrítica y a promover procesos de reflexión e indagación significativos (Muñoz-López et al., 2025). Estos sesgos o ausencias temáticas y de desarrollo competencial limitan la formación de un alumnado capaz de comprender y actuar frente a la crisis ecosocial contemporánea. Los currículos de Geografía deben incorporar los ODS de manera

profunda, introduciendo problemas reales, invitando al diálogo, la reflexión y la acción transformadora desde los entornos locales de los centros educativos para contribuir a la formación de una ciudadanía global crítica y sostenible.

El diseño curricular, en línea con lo defendido por Swift y Rawlings (2025), debe superar la lógica de la alineación e integrar la coherencia epistémica y social de los saberes espaciales, aspecto que conecta directamente con la noción propuesta como marco interpretativo. Para ello, se requiere repensar y desarrollar un currículum desde una perspectiva ecosocial y crítica que atienda a las necesidades de la sociedad del siglo XXI (Muñoz-López et al., 2025), aprovechando el potencial analítico de la categoría de las “Geografías Curriculares”. El estudio del currículum educativo, en diferentes etapas y con un enfoque en las dimensiones de los ODS, no como menciones simples y superficiales, sino como problemáticas interrelacionadas con la disciplina geográfica, ayuda a entender qué representaciones del territorio y del desarrollo sostenible se transmiten al alumnado.

En cuanto a las limitaciones y futuras líneas de investigación, se puede extender el análisis curricular a otras comunidades autónomas y contextos internacionales para obtener una perspectiva comparada que permita identificar patrones similares y singularidades territoriales en las “Geografías Curriculares”. Asimismo, la posible ampliación a otras asignaturas ayudaría a comprender las diferentes geografías simbólicas y territoriales desde otros enfoques disciplinares. También sería relevante incorporar, mediante otras metodologías cualitativas, entrevistas a docentes y análisis de prácticas educativas, esto permitiría explorar el currículo en acción y examinar la separación entre el llamado currículo oficial y el currículum vivido. Otra línea a explorar es el análisis de libros de texto de Geografía y los materiales digitales aportados por las editoriales, lo que ayudaría a identificar procesos de recontextualización curriculares que también influyen en la construcción de imaginarios espaciales en el alumnado. También, la formación del profesorado es una línea prioritaria para analizar el potencial transformador de las “Geografías Curriculares” y cómo puede contribuir al diseño de propuestas didácticas orientadas a la sostenibilidad, la justicia y la ciudadanía global, mediante la aplicación de metodologías activas y herramientas geoespaciales en el aula.

Finalmente, desde la perspectiva teórica, se propone avanzar en la sistematización de la categoría propuesta mediante la elaboración de modelos analíticos más precisos, indicadores empíricos y marcos interpretativos para su aplicación y validación en estudios posteriores. Esta consolidación conceptual supone un paso necesario para su progresiva incorporación al debate académico internacional sobre currículo y desarrollo sostenible, reforzando la tesis de que las “Geografías Curriculares” es una categoría teórica transferible y aplicable al análisis de los currículos en clave global, con suficiente potencial para contribuir a la teoría geográfica del currículo con base en la sostenibilidad, la justicia social y la ciudadanía global.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo* (2.^a ed.). Ediciones Akal.
- Bagoly-Simó, P. (2023). Geography's unkept promises of education for sustainable development (ESD) on geography's wasted potential to educate for a more sustainable future. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2158631>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera-Giráldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework* (Y. Punie & M. Bacigalupo, Eds.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno-Sacristán, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Guardaño-Juan, M., & Monsalve-Lorente, L. (2023). Desarrollo curricular de Educación para el Desarrollo Sostenible en España, Finlandia e Irlanda. *Revista Iberoamericana De Investigación En Educación*, (7). <https://doi.org/10.58663/riied.vi7.131>
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital: hacia una geografía crítica* (C. Piña Aldao, Trad.). Akal.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción* (2.^a ed.). Ediciones Morata.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Maroto-Martos, J. C. & Najarro-Martín, U. (2025). *Geografía y voluntariado: camino al desarrollo sostenible*. Ediciones del Serbal.
- de Miguel-González, R., & de Lázaro, M. L. (2024). Educación geográfica y cambio global: hacia un nuevo paradigma curricular. In *Diversidad, dinámicas y respuestas ante el cambio global: aportación española al 35º Congreso de la Unión Geográfica Internacional, Dublín 2024* (pp. 308–318). Centro Nacional de Información Geográfica. <https://goo.su/w9PXQz>
- Mínguez, C. & Martínez-Hernández, C. (2024). La responsabilidad científica y social de la geografía en la sostenibilidad ecosocial. El papel de la educación. In *Diversidad, dinámicas y respuestas ante el cambio global: aportación española al 35º Congreso de la Unión Geográfica Internacional, Dublín 2024* (pp. 292–307). Centro Nacional de Información Geográfica. <https://goo.su/w9PXQz>
- Muñoz-López, J., Martínez-Martínez, M. J., & Fernández-Larragueta, S. (2025). El currículum: Ser competente en la sociedad del siglo XXI. En S. Fernández-Larragueta (Coord.), *El repensar de la acción docente para una sociedad democrática e inclusiva* (pp. 89–105). Ediciones Octaedro. <https://acortar.link/5Qw4V2>
- Najarro-Martín, U. (2025). Geografías curriculares y sostenibilidad: un análisis crítico de la integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía. En R. Roig-Vila, J. M. Antolí Martínez, V. Onrubia-Martínez, & A. Sánchez Ronco (Eds.), *Actas del 4th International Congress: Humanities and Knowledge*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90046-1>

- Najarro-Martín, U., & Maroto-Martos, J. C. (2025a). Geografía y Objetivos de Desarrollo Sostenible en Educación Primaria: análisis de contenido del currículo en Andalucía, España. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 153–172. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6114>
- Najarro-Martín, U., & Maroto-Martos, J. C. (2025b). Geografía y ODS: hacia una necesaria reforma universitaria curricular en Andalucía (España). *Cuadernos Geográficos*, 64(1), 286–307. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v64i1.31523>
- Najarro-Martín, U., & Maroto-Martos, J. C. (2025c). Futuros sostenibles: cómo los ODS redefinen la Educación Secundaria de Personas Adultas en Andalucía, España. En M. J. Santos Villalba, A. Martínez Menéndez, J. J. Victoria Maldonado y M. E. Lorenzo Martín (Eds.), *Desafíos y oportunidades de la innovación e investigación en la educación superior* (pp. 41–50). Dykinson.
- Navarro-González, I., & Gavari-Starkie, E. (2024). La educación sostenible y resiliente en el currículo de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada*, (45), 376–397. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.37968>
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://acortar.link/137s>
- Sachs, J. D., Lafortune, G., & Fuller, G. (2024). *The SDGs and the UN Summit of the Future. Sustainable Development Report 2024*. Sustainable Development Solutions Network; Dublin University Press. <https://dashboards.sdgindex.org>
- Souto, X. M., & García-Monteaudo, D. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177–201. <https://acortar.link/k1l1rE>
- Stenhouse, L. (2023). *Investigación y desarrollo del currículo* (7.ª ed.). Ediciones Morata.
- Swift, D., & Rawlings, E. (2025). Leading professional learning for sustainability in geography education through curriculum design. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(1), 35–47. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2023-0092>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>