

Emociones y pensamiento cr6tico en la era digital: un estudio con alumnado de formaci6n inicial¹

Emotions and critical thinking in the digital age: a study with beginning teachers

Jordi Castellv6 Mata

Universitat Aut6noma de Barcelona

Email: jordi.castellvi.mata@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6487-5477>

Mariona Massip Sabater

Universitat Aut6noma de Barcelona

Email: mariona.massip@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7054-8819>

Joan Pag6s i Blanch

Universitat Aut6noma de Barcelona

Email: joan.pages@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Resumen

Los estudios sobre literacidad cr6tica empiezan a abrirse camino entre la investigaci6n en did6ctica de las ciencias sociales en Espa1a. Autores como Tosar y Santisteban (2016), y Ortega y Pag6s (2017) coinciden en la importancia del enfoque que ofrece la literacidad cr6tica a la formaci6n del pensamiento cr6tico, y la relevancia de esta para el 6rea de la did6ctica de las ciencias sociales. Esta l6nea de investigaci6n da continuidad a los enfoques centrados en las cuestiones socialmente vivas (Legardez y Simmoneaux, 2006), y en los problemas sociales relevantes, que ya tienen unos a1os de recorrido. A partir del proyecto "Ense1ar y aprender a interpretar problemas y conflictos contempor6neos 1Qu6 aportan las ciencias sociales a la formaci6n de una ciudadan6a global cr6tica?", nos enfrentamos a la incidencia del factor emocional, que podr6a condicionar el uso del pensamiento cr6tico en determinadas

¹ Esta investigaci6n ha sido realizada al amparo del Proyecto I+D+I. EDU2016-80145-P, Ense1ar y aprender a interpretar problemas y conflictos contempor6neos. 1Qu6 aportan las Ciencias Sociales a la formaci6n de una ciudadan6a global cr6tica?, coordinado por Antoni Santisteban (Universitat Aut6noma de Barcelona), y por el Grupo de Investigaci6n en Did6ctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Aut6noma de Barcelona.

situaciones, y que cobra especial relevancia en la era digital con el auge de las fake news. Por ello nos preguntamos: ¿cómo afectan las emociones al alumnado de formación inicial en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet? La muestra utilizada es alumnado del grado de educación primaria (n=326) de las universidades Jaume I de Castellón, Florida Universitaria de Valencia, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga y Universitat Autònoma de Barcelona. Los resultados nos muestran que las informaciones de la red que ponen en tensión los valores del alumnado hacen aflorar emociones que suspenden el pensamiento racional y el razonamiento crítico.

Palabras clave: literacidad crítica; emociones; formación del profesorado; educación primaria; era digital.

Abstract

Studies on critical literacy are starting to get its way in social studies education research in Spain. Authors like Tosar & Santisteban (2016), and Ortega & Pagès (2017) agree on the importance of the approach of critical literacy to critical thinking education. It is also relevant to social studies didactics area, because it continues the research on social studies education based on Questions Socialement Vives (Legardez y Simmoneaux, 2006) and controversial issues, that have already been widely studied. In this context, the project "Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?", faces the impact of the emotion factor, that could condition critical thinking in certain situations, and it is especially relevant in the digital age with the rise of fake news. This brings us the question: How do emotions affect trainee teachers when it comes to use critical thinking when they read information on the Internet? The sample used are trainee teachers (n=326) from several Spanish universities: University Jaume I from Castellón, Florida Universitaria from Valencia, University of Jaén, University of Málaga and Autonomous University of Barcelona. The results reveal that the online information that puts in tension the values of the students unleash emotional responses that suspend rational thought and critical thinking.

Keywords: critical literacy; emotions; teacher training; primary education; digital age.

1. Introducción

La formación del pensamiento crítico se viene investigando desde hace décadas y su estudio no ha dejado de tener vigencia. A finales del siglo pasado y con la llegada del nuevo milenio también llegó aquello que algunos autores han llamado la modernidad líquida (Bauman, 2008), la sociedad red (Castells, 2010) o la era digital (Pérez Gómez, 2012) entre otras calificaciones, y que se caracteriza por una expansión mundial de las mercancías, la economía, la cultura y, en especial, las comunicaciones y la información en Internet. En este contexto, que ya no es nuevo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico con el objetivo de que la ciudadanía se informe y tome consciencia de lo que pasa en su entorno globalizado y pueda actuar en la sociedad de forma crítica y con conocimiento de causa.

Por otra parte, el ascenso de los populismos en los últimos años pone de manifiesto el comportamiento poco crítico de la ciudadanía, que parece moverse más por la exaltación de las emociones y de los sentimientos que hacen los líderes populistas, que por los argumentos razonados. Entendemos que el estudio de las emociones es relevante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales ya que las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje de

los contenidos históricos, sociales y geográficos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía.

En este contexto social mundial, podemos plantear que: o bien los programas de formación del pensamiento crítico no han llegado mayoritariamente a las aulas, o bien han llegado, pero no han tenido el efecto deseado. Seguramente la respuesta contiene parte de las dos opciones. En la mayoría de los países del mundo, la formación del pensamiento crítico no aparece como uno de los objetivos de los currículos oficiales, y en muchos casos los maestros no están formados para llevar a cabo una tarea que es de gran complejidad. Por otro lado, el alumnado de formación inicial, que debería tener un pensamiento crítico desarrollado, tampoco es capaz, en muchas ocasiones, de razonar de forma crítica cuando se enfrenta a información procedente de Internet.

Esto nos lleva a la pregunta: ¿Cómo afectan las emociones al alumnado de formación inicial en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet? Para formar una ciudadanía crítica y participativa es necesario formar docentes críticos, reflexivos, que sepan leer la palabra y el mundo (Freire y Macedo, 2016) y que lo hagan en todo momento y bajo cualquier circunstancia. Por muy alarmante, terrible o atractiva que parezca una idea o una información, tienen que ser capaces de mantener la alerta, detenerse y dudar.

2. Investigación e innovación

La investigación llevada a cabo se ubica en los supuestos de la pedagogía y de la literacidad crítica, como fundamentos para la formación del pensamiento crítico de los futuros docentes y de la ciudadanía en general. Por otro lado, también relaciona las emociones y el pensamiento para intentar entender cómo se articulan e influyen, algo poco explorado aún desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales (Ortega y Pagès, en curso).

2.1. La literacidad crítica

Las relaciones de poder y las desigualdades sociales condicionan el pensamiento y el lenguaje. La literacidad crítica se fundamenta en la conciencia sobre las desigualdades sociales, las estructuras sociales, el poder y el papel de la ciudadanía como agente de transformación social. Enseñar a leer de forma crítica no es solamente enseñar a leer las líneas o a leer entre líneas, sino que es enseñar a leer más allá de las líneas (Gray, 1960), es decir, ver la ideología del autor y la intencionalidad que tiene cuando nos transmite su mensaje. La literacidad crítica cuestiona la ideología i la intencionalidad detrás de los libros, las imágenes, los videos o los medios (Shor, 1999) desde una perspectiva multimodal.

La literacidad crítica no es en ningún caso un compendio de habilidades cognitivas. De hecho, el enfoque cognitivista tradicional de formación del pensamiento crítico es contestado por la literacidad crítica, que es entendida como una postura de vida, una actitud de alerta que algunos autores consideran que contiene distintas dimensiones. Las propuestas teóricas de Lewison, Flint, y Van Sluys (2002) y Ciardiello (2004), por ejemplo, consideran que la literacidad crítica debe

- (i) *questionar lo común*, entendiendo que la identidad y la ideología están condicionadas por los discursos que nos rodean y es necesario encontrar una voz propia,

- (ii) *examinar e interrogar múltiples perspectivas*, contrastar diferentes fuentes de información y hacer dudar al lector,
- (iii) tratar los *problemas de nuestra sociedad* y permitir comprender los sistemas de dominación y opresión que la conforman, y
- (iv) llevar a la *participación y a la transformación social*.

Para entender cómo funciona el pensamiento crítico desde la concepción de la literacidad crítica utilizamos el modelo que Castellví desarrolla en su tesis doctoral (2019). Su modelo está configurado por tres elementos. El primer elemento es la *actitud de alerta* y sirve a modo de lupa y de escudo delante de la información. Permite al pensador crítico estar alerta delante de la información que recibe y actúa como un filtro que permite dudar, analizar la información y contrastarla. El segundo elemento es el de los *criterios*, que agruparía los valores y los conocimientos sociohistóricos que tiene una persona sobre su entorno y sobre los problemas de la sociedad. Actúan como una brújula que le permiten saber qué procesos de opresión y desigualdad existen en la sociedad y sobre qué valores hay que fundamentar la construcción de sus discursos y sus relatos. Finalmente, el tercer elemento es la *práctica social*, que supone la acción crítica en todos los procesos sociales, desde la investigación al aprendizaje, rompiendo las estructuras tradicionales de dominación y negociando estructuras horizontales que permitan la participación, el debate y la transformación.

2.2. Las emociones

En los últimos años la preocupación por el papel de las emociones en la educación ha ido en aumento, favorecida por los avances de la neurociencia y de la investigación social e histórica. Esta preocupación se ha consolidado sobre todo en tres ámbitos: por un lado, en las teorías sobre la psicología del aprendizaje y la construcción de conocimiento; por otro, en la educación emocional, centrada en la identificación de las emociones y la autoregulación del comportamiento (Martínez y Quintero-Mejía, 2016); y, finalmente, en el hecho de considerar y valorar la historicidad y el contexto de construcción de dichas emociones (por ejemplo, Villena, 2015, Mahamud, 2012).

Desde la didáctica de las ciencias sociales necesitamos entender la relación de las emociones con el pensamiento crítico y la acción social. Por tanto, investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales es uno de los retos de futuro de la investigación en esta didáctica (Jara y Santisteban, 2018; Ortega y Pagès, en curso), que ha sido escasamente explorado hasta el momento. Según Latapí (2019) sólo se ha abordado de manera tangencial en cuestiones como la de las identidades o la empatía, en los que esta autora detecta errores conceptuales y metodológicos. Actualmente, aportaciones en los campos de la experiencia histórica (Meneses, en curso) y la educación patrimonial (Vicent y Luna, 2019) exploran las relaciones del aprendizaje de las ciencias sociales con la emocionalidad, y autores como Ortega y Pagès (2019) empiezan a abordar la relación entre el pensamiento social y las emociones de manera explícita.

Estudiar el papel de las emociones desde la didáctica de las ciencias sociales nos parece clave por dos motivos: en primer lugar, porque hemos constatado en varias ocasiones que las emociones tienen un peso importante en los contenidos geográficos, sociales e históricos y su enseñanza y aprendizaje (Ortega y Pagès, 2019; Jara y Santisteban, 2018), y frecuentemente son

la base sobre la que se emiten juicios de valor de contenidos, contextos y protagonistas sociales y se crean estereotipos. En segundo lugar, porque las emociones son claves en el análisis de situaciones conflictivas y en la toma de decisiones individuales y colectivas (Morgado, 2012). Las personas tomamos decisiones sociales en base a los sentimientos. En consecuencia, conocer los procesos que implican la toma de decisiones sobre temas sociales, y el papel de los sentimientos y de la razón en este conocimiento, es fundamental para la formación de la ciudadanía.

Las emociones son reacciones fisiológicas, neuroquímicas y hormonales, que responden a estrategias de supervivencia (Triglia, Regader y García-Allen, 2016; Morgado, 2012; Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006). Pasando por la consciencia, las emociones básicas se consolidan en sentimientos o emociones más complejas, que determinan gran parte de nuestra conducta. Lejos de la tradición binaria que contrapone lo emocional a lo racional, según el psicobiólogo Morgado (2012), estos son “procesos mucho más inseparables de lo que solemos creer” (p. 15). Según este mismo autor, el cerebro racional se apoya sobre el cerebro emocional. El razonamiento está siempre tamizado por los sentimientos y estos pueden modularse a su vez a través de la razón. Sumando la acción a esta relación estrecha, según los planteamientos de la teoría psicosocial de la *Cognitive Behavior Therapy* (CBT), aquello que sentimos influye en cómo pensamos y actuamos; aquello que pensamos influye en cómo sentimos y actuamos, y aquello que hacemos influye en cómo sentimos y pensamos (Beck, 2011).

Los procesos de sentir y pensar tienen, pues, bases bioquímicas, pero se modifican constantemente por el entorno sociocultural. Reconociendo el estatus bioconductual del ser humano, no dejamos de considerar la naturaleza social y cultural de los sentimientos (Ortega y Pagès, 2019), que genera respuestas diferentes sobre una base biológica compartida (Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006; Walton, 2004). Ubicados en la dimensión social de las emociones, nos interesan especialmente conceptos como los de emociones sociales (Damasio, 2009), que promueven conductas de interrelación entre los individuos; emociones políticas (Nussbaum, 2014), o emociones morales (Martínez y Quintero-Mejía, 2016; Morgado, 2012). Morgado (2012) considera la interacción entre valores, normas y elementos de una situación social concreta, y plantea el papel fundamental de los sentimientos en la construcción de la moralidad, entendida como el “convencimiento acerca de lo que es bueno o malo” (p. 126) y que constituye un sistema de valores que guían la conducta de las personas.

2.3. Emociones y pensamiento crítico

Para Morgado (2012), las emociones y los sentimientos son necesarios para razonar correctamente y tomar decisiones ventajosas. Según este autor, los sentimientos contribuyen al pensamiento racional porque dirigen la atención y asignan valor a las cosas; graban la memoria; comunican socialmente y, finalmente, porque ayudan a evaluar, planificar y decidir. Para Mameli (en Morgado, 2012, p. 115), “las emociones y los sentimientos son algo inseparable de todo el proceso de razonamiento”. Asimismo, la razón puede moderar, modificar o impedir respuestas emocionales cuando las consideramos inconvenientes.

Retomando la importancia de la acción y la participación de los planteamientos de la literacidad crítica, Morgado (2012) considera que los sentimientos son fundamentales en la

evaluación de opciones y en la toma de decisiones, y que decidir y actuar en el entorno social sólo puede darse desde un equilibrio en los procesos emocionales y racionales. La proyección en la acción social es un elemento clave de los estudios sociales críticos; si esta se produce a partir de un equilibrio entre lo racional y lo emocional, consideramos fundamental entender cómo se dan estas relaciones y, sobre todo, los equilibrios y desequilibrios entre lo racional y lo emocional para entender cómo afectan en la toma de decisiones sociales críticas.

3. Metodología

La investigación presentada analiza los relatos de 326 alumnas y alumnos de tercer y cuarto curso de formación inicial del Grado de Educación Primaria de las universidades Jaume I de Castellón, Florida Universitaria de Valencia, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga y Universitat Autònoma de Barcelona. Para el análisis de los datos utilizamos el análisis del contenido como método que permite un estudio cuantitativo de los relatos (Ortega-Sánchez et al, 2019).

El análisis del contenido se centra en estudiar “la elección de términos utilizada por el locutor, su frecuencia y articulación, la construcción del discurso y su desarrollo” (Quivy y Van Campenhoudt, 2007, p. 220) de forma detallada y sistemática para ofrecer una interpretación sobre un conjunto de datos temas, asunciones y significados (Lune y Berg, 2017).

Para analizar el contenido utilizamos categorías elaboradas a partir de los fundamentos teóricos, y modificadas a partir del análisis de los propios datos (Ortega-Sánchez et al, 2019). Abordamos el análisis del contenido desde la dimensión temática (Quivy y Van Campenhoudt 2007) que tiene como objeto de estudio las representaciones sociales y los juicios de los informantes (Ortega-Sánchez et al., 2019).

En este artículo nos centraremos en los resultados obtenidos en una de las actividades del cuestionario online de literacidad crítica del Proyecto I+D+I. EDU2016-80145-P, “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. El cuestionario fue realizado en horario lectivo y con un tiempo medio aproximado de doce minutos por actividad.

La actividad de la que obtenemos los datos ofrece la información de un medio digital que plantea la situación de unos padres que dejaron encerrado su bebé en una caja fuerte. Esta actividad anima en todo momento al alumnado a contrastar la información con otras fuentes de forma autónoma. Finalmente, el propio dossier les ofrece otra fuente que matiza el contenido desmintiendo la información de la primera noticia y mostrando un relato distinto de lo ocurrido.

Esta actividad pretende indagar la capacidad de los alumnos de hacer una lectura crítica de la noticia y de su contenido, y contrastarla con otros medios. Con la aportación de nueva información, que da una versión diferente, se pretende que se revise la opinión inicial si es que no se contrastó la noticia. Por último, se espera que los estudiantes vayan más allá de lo que las noticias aportan y lleguen a hacer una crítica de la actitud de los protagonistas, especialmente de los periodistas y de los responsables de los medios de comunicación.



Figura 1. Actividad del cuestionario

Fuente: *pregunta 4 del cuestionario de literacidad crítica del proyecto EDU2016-80145-P*

Los objetivos de análisis se centraban, en un principio, en la evaluación de la capacidad crítica frente al contenido de la noticia y los medios de comunicación. Sin embargo, los resultados obtenidos a través de las respuestas nos llevaron a plantear la necesidad de analizar la relación entre las emociones y el pensamiento crítico frente a este tipo de contenidos y medios.

Hemos analizado el contenido de los relatos a partir la codificación de la información de forma que nos permite ofrecer ciertos datos cuantitativos relevantes para hacer una primera aproximación al problema de investigación. Posteriormente hemos realizado un análisis del contenido centrado en la presencia o ausencia de determinados elementos, y su articulación en el texto que nos ha permitido elaborar tipologías de relatos. Para garantizar el anonimato de los participantes, los nombres de los alumnos han sido substituidos por números.

4. Resultados

4.1. Primera fase

Durante la primera fase analizamos las respuestas del alumnado emitidas después de la lectura de la primera noticia. En este punto, los alumnos y las alumnas tenían a su disposición la primera fuente y se les animaba a consultar otras fuentes. Hemos codificado las respuestas de esta primera fase de manera que analizamos si ponen en cuestión la información leída, cómo describen la situación que se plantea en la noticia, cómo describen a los padres y qué castigo les impondrían. También analizamos las emociones explicitadas en estas respuestas.

Los resultados obtenidos de la primera pregunta revelan que solo 49 de los alumnos dudan de la información (15%). De estos, 16 alumnos (4,9%) consideran que faltan datos para poder juzgar la situación, mientras que el 8,6% (28 alumnos) hace explícitas sus dudas sobre la veracidad de la información. Finalmente, el 1,5% combina ambas opciones.

Tabla 1
Expresiones de duda o falta de datos en la información

Duda de la información	Faltan datos para juzgar la situación
A291: “[...] la situación puede ser real o ha podido ser mal interpretada”.	A273: “Me falta información. No puedo sacar ninguna conclusión de un hecho así”.
A271: “Para mi es prácticamente imposible creerme algo así”.	A285: “En esta información faltan datos relevantes para poder explicar los hechos”.

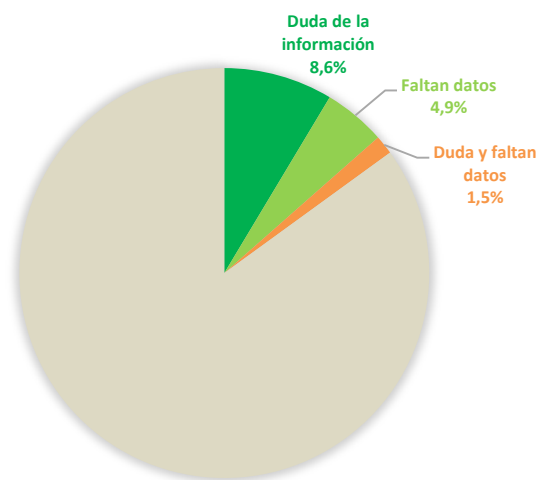


Figura 2. Expresiones de duda, falta de datos en la información, o de no duda

Basándose solo en la primera noticia, sin dudar de la información ni de los datos que ofrece, 104 alumnos (32%) hacen una valoración descriptiva de los hechos. Categorizando los resultados, los más numerosos son los siguientes: el 6,8% del alumnado valora los hechos como inhumanos. Por otro lado, el 6,7% expresa su consternación valorando la acción con adjetivos como “horrible”, “aberrante”, “brutal” o “bárbara” mientras que el 2,5% los consideran unos hechos irresponsables. El 16% restante responde a categorías de valoraciones con porcentajes muy inferiores.

Tabla 2
Expresiones mayoritarias para valorar los hechos

Deshumanización	Consternación	Irresponsabilidad
A303: “Han hecho algo inhumano. Es muy cruel”.	A207: “Una acción inexplicable y aberrante”.	A257: “Acto de grandísima irresponsabilidad”.
A294: “Es un acto inhumano encerrar a tu propio hijo en una caja fuerte”.	A200: “Me parece una auténtica barbaridad”.	A229: “Me parece una irresponsabilidad”.

En la misma línea, 91 alumnas y alumnos (27,9%) ofrecen una explicación sobre las posibles causas de lo sucedido calificando a los padres. El 4% considera que el motivo es que los padres son unos irresponsables, mientras que el 8,9% considera que los padres deben tener algún tipo de desequilibrio mental. El 15% restante responde con otras explicaciones, con porcentajes muy inferiores.

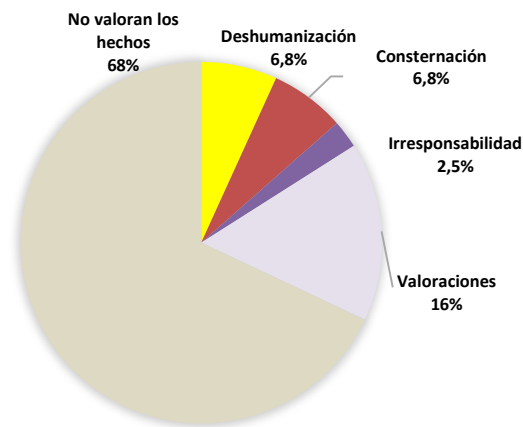


Figura 3. Expresiones utilizadas para valorar los hechos y no valoración

Tabla 3
Calificaciones mayoritarias para definir a los padres

Irresponsables	Desequilibrio mental
A311: “Los padres son unos irresponsables y no querían a su hijo”.	A284: “No quieren hijos o padecen problemas mentales”.
A307: “Los padres son irresponsables”.	A313: “Ambos progenitores han de tener algún tipo de problema mental para abandonar a su hijo”.

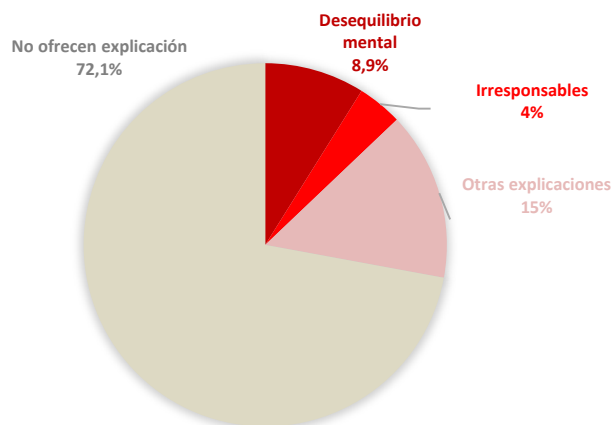


Figura 4. Calificaciones mayoritarias para definir a los padres, o no calificación

Por otro lado, 44 jóvenes (13,6% del alumnado) hacen valoraciones como las siguientes: “Un hijo es lo que más se quiere en la vida” (A106); “Un hijo que es lo que más se puede querer en el mundo” (A121); “Tener un hijo va con todas las consecuencias” (A111) o “Todos los niños tienen derecho a la vida y ser tratados correctamente” (A52). Estas valoraciones manifiestan convicciones morales acerca de lo que representa ser padre o madre y de la responsabilidad de cuidar a los hijos.

Finalmente, 54 alumnos (16,6%) hacen explícito que los padres merecen ser castigados. El tipo de castigo aludido por el alumnado de forma más frecuente implica un encarcelamiento: un 8% entiende que el castigo adecuado sería la pena de prisión; de ellos, el 30,7% apuesta por la cadena perpetua y el 3,8% por la pena de muerte. Otros alumnos y alumnas consideran que, en esta situación, lo más adecuado sería quitarles la custodia de los niños (3,7%). El 4,9% restante responde otras categorías de castigos con porcentajes muy inferiores.

Tabla 4
Propuestas de castigo mayoritarias

Encarcelamiento	Retirada de la custodia
A290: "Se pueden pudrir en la cárcel, cadena perpetua".	A127: "Quitaría la custodia a los padres".
A22: "Deberían ser cogidos cuanto antes y entrar en prisión".	A221: "No deberían de tener la custodia de los hijos".

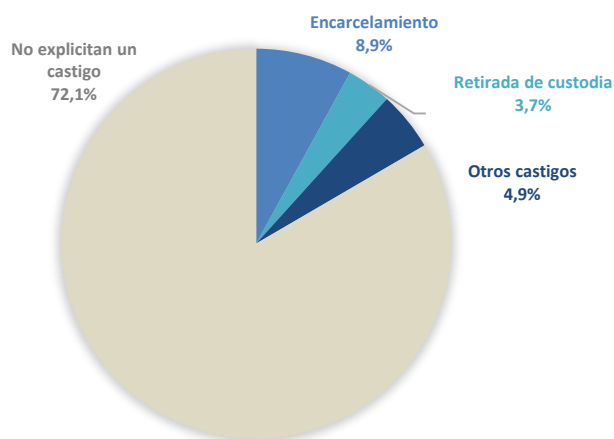


Figura 5. Propuestas de castigo mayoritarias y no propuestas

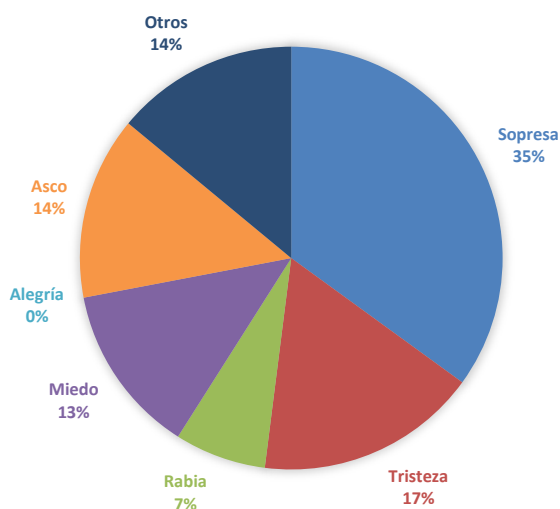


Figura 6. Explicitación de emociones

Las respuestas ofrecidas por el alumnado en primera instancia tienen un alto componente emotivo. 85 estudiantes (26,15%) explicitan las emociones, sentimientos e impresiones causadas por la lectura de la noticia. Según la clasificación de las seis emociones básicas (Ekman y Cordaro, 2011), podemos agrupar las emociones explicitadas de la siguiente manera (Figura 6):

La mitad de los alumnos que manifiestan sus impresiones lo hacen expresando su sorpresa o su tristeza. En la categoría *sorpresa* (35%) se incluyen expresiones como “me deja boquiabierto” (A89); “me parece muy fuerte” (A106); “me parece increíble” (A292) o “me deja sorprendido” (A60). La categoría *tristeza* (17%) agrupa expresiones como “me entristece” (A324); “siento pena y lástima” (A300); “me causa pena” (A116); o “me ha conmovido bastante” (A92).

Algunos explican que les parece “intolerable” (A56), “indignante” (A134) o “aberrante” (A28), expresiones que relacionamos con la emoción de *rabia* (7%). En cambio, incluimos en la categoría *miedo* (13%) expresiones como “me parece aterrador” (A276); “me parece terrible” (A52); “me parece horroroso” (A50), o “me parece espeluznante” (A168). Consideramos que manifiestan *asco* (14%) cuando emiten respuestas como “me parece vergonzoso/una vergüenza” (A166); “me parece repugnante” (A26) o “me parece ruin” (A219).

Finalmente, incluimos en *otros* (14%) sensaciones e impresiones explícitas pero que no podemos relacionar de manera directa con una de las emociones básicas. Nos referimos a expresiones como “me parece brutal” (A246), “me genera una sensación de falta de humanidad” (A111), “me parece mal” (A213) o “me parece injusto” (A216).

4.2. Segunda fase

En esta segunda fase elaboramos tipologías a partir del análisis del contenido. Incluimos los relatos dentro de la categoría de “críticos” o “acríticos” teniendo en cuenta elementos que evidencien la reflexión sobre el suceso y los medios de comunicación, la contrastación de las fuentes, la complejidad del relato y la actitud de alerta delante de la información. Analizamos los relatos del alumnado considerando su respuesta global, es decir, la respuesta que dieron en primera instancia junto con las respuestas que ofrecieron después de que se les ofreciera información adicional.

Las respuestas del alumnado, una vez ya se le han presentado todas las fuentes de información, las clasificamos en relatos críticos (54%) y relatos acríticos (46%). Encontramos dos tipos de discursos que enmarcamos dentro de las reflexiones críticas. Por un lado, 134 jóvenes, que representan el 41,2% del alumnado, hacen una reflexión crítica sobre los medios de comunicación, su importancia en la sociedad y su capacidad para manipular a las personas:

“Las conclusiones que podemos hacer es que los medios de comunicación manipulan e influyen sobre las personas. Muchas veces nos dan información sin contrastar, que nos hacen ver las cosas y tener unas sensaciones y opiniones. Pero muchas veces, lo que nos dicen, no son verdades, y juzgamos las cosas sin ver las verdades” (A127).

Por otro lado, el 12,8% (42 alumnos) hace una reflexión crítica de su propia actuación en la búsqueda y el contraste de la información, poniendo de manifiesto que es importante consultar y contrastar las fuentes:

“Como en todo, debemos ser críticos y comparar noticias ya que podemos ser manipulados e influidos en nuestra propia opinión. Depende donde veas las noticias contarán las cosas desde su perspectiva” (A107).

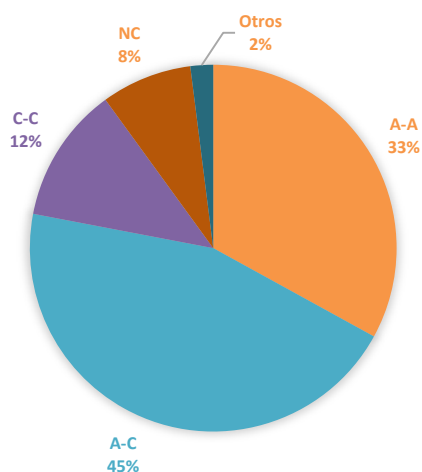


Figura 7. Combinación de resultados

Finalmente, nos fijamos en la combinación entre las respuestas dadas en la primera actividad, después de la primera lectura de la noticia, y las dadas en la segunda, una vez se han contrastado las diferentes versiones. Nos interesa analizar la evolución de las respuestas de cada uno de los y las participantes, 39 alumnos, un 12% del alumnado, se muestran críticos durante todo el proceso (C-C), cuestionando la veracidad de la información en primera instancia y evidenciando la influencia y capacidad de manipulación de los medios de comunicación sobre las opiniones de la población. De los 49 que cuestionan las informaciones en la primera pregunta, algunos no responden a la segunda. Así, hay una leve diferencia entre los alumnos contabilizados como críticos en la primera fase y los que entendemos que se muestran críticos durante todo el proceso.

En cambio, una tercera parte del alumnado (33%) no se muestra crítico ni en la primera ni en la segunda actividad (A-A). En una primera lectura realizan juicios de valor sin cuestionar la información, en unas respuestas con alta carga emotiva. Después de contrastar la información, mantienen su posicionamiento y siguen desarrollando juicios sobre los acontecimientos, o bien no se pronuncian o justifican el cambio en la información como un error de los medios de comunicación.

Con porcentajes muy reducidos, 26 alumnos (8% del alumnado) no responde (NC), y un 2% (otros) lo hace a partir de pautas atípicas, respondiendo de manera crítica la primera pregunta y de manera acrítica en la segunda, o siendo críticos en un principio sin responder a la segunda cuestión.

Finalmente, la combinación más habitual de respuestas es la que emiten 147 alumnos, el 45% (A-C). Estos no responden críticamente a la primera pregunta, con redacciones marcadas por valoraciones emocionales y morales, pero reflexionan sobre la manipulación de los medios de comunicación y la importancia de contrastar fuentes e informaciones una vez han leído las diferentes noticias.

Tabla 5

Ejemplos de combinaciones de respuestas

Ejemplos de combinaciones de respuestas
<p><i>Acrítica-Acrítica (A-A)</i> <i>No hay crítica en las respuestas de las dos actividades.</i> Ejemplo 1 (A219) 1- "Como padres son nefastos (...)" 2- "Para mí los padres intentan excusarse después del acto tan traumatizante que han llevado a cabo sus hijos. Los padres no han educado de forma correcta sus hijos porque una persona educada con los valores correctos nunca se le ocurriría meter a un pequeño en una caja fuerte y más siendo su hermano mayor." Ejemplo 2 (A13) 1- "Me parece una barbaridad, ya no hace falta querer a tu hijo o no, sino cómo se puede carecer de empatía hacia un bebé de menos de un año. Me parece que esa pareja no tiene corazón, están vacíos por dentro." 2- "La noticia es absurda, sin más. Me parece que lo que afirman sus padres es totalmente falso, y que se escudan en sus</p>
<p><i>Acrítica- Crítica (A-C)</i> <i>La respuesta a la primera actividad es acrítica. La respuesta a la segunda actividad es crítica y/o reflexiva.</i> Ejemplo 1 (A198) 1- "Pienso que la persona o personas que hubieran hecho eso no están bien mentalmente." 2- "Los medios de comunicación manipulan la noticia para que al leer el título nos llame la atención y nos quedemos a leerla." Ejemplo 2 (A322) 1- "Intolerable, yo creo que deben tener algún tipo de desorden mental para hacer esta locura." 2- "Que los medios tienen el poder de tergiversar información y hacer que llegue al público como le interese. Por tanto, hay que tener cuidado con lo que se le y acudir a otras fuentes." Ejemplo 3. (A282) 1- "Me parece una situación de muy poca humanidad y hasta de intento de asesinato. (...)" 2- "Que soy frágil, una ovejita moldeable a su gusto. Debo ser más cauteloso e informarme de diferentes sitios y contrastar."</p>
<p><i>Crítica- Crítica (A-C)</i> <i>Las respuestas de las dos actividades son críticas.</i> Ejemplo 1 (A103) 1- "Sensacionalista" 2- "No se suelen molestar en contrastar noticias. Buscan un titular sensacionalista para intentar "vender" la noticia a toda costa. Sin importarles la veracidad o no de esta." Ejemplo 2 (A92) 1- "Pues opino que lo que cuentan es muy breve y faltan datos, como por ejemplo saber la versión de la familia o de los trabajadores del hotel. Obviamente es un titular que llama la atención y sorprende, pero desgraciadamente estamos acostumbrados ya a este tipo de titulares, lo malo es que directamente nos los creemos y no nos paramos a contrastarlos. Pero claro, el bombardeo de información virtual, prensa, tv etc. es tan grande que al final es casi irremediable caer en las garras de este tipo de prensa sensacionalista, por lo que deberíamos aprender a poner ciertos filtros a lo que leemos, vemos y oímos y ser más críticos." 2- "Que las noticias varían dependiendo de quién las cuenta, que se cuentan incompletas, con falta de datos y sin la certeza de que lo que se está contando es de una fuente fiable y eso es muy peligroso, porque al igual que se hace con esta noticia se hace con otras y es un arma muy peligrosa de manipulación de masas." Ejemplo 3 (A278) 1- "La información que se da sobre los padres no está contrastada" 2- "Que los medios muchas veces no cuentan la realidad"</p>

5. Discusión de resultados

Los resultados de este estudio muestran claramente como un número muy elevado de estudiantes (277, un 85%) ofrece en primer lugar una respuesta acrítica. Sin embargo, 186, el 57%, son capaces de ofrecer una respuesta reflexiva y crítica cuando se les presenta toda la información. Vemos, por un lado, que la situación social planteada genera respuestas de alta carga emocional. Por otro, que estas respuestas se vinculan a la emisión de juicios irracionales y poco justificados, así como a la vindicación de creencias de tipo moral.

Consideramos que el porcentaje de alumnos y alumnas de magisterio que cuestionan la información es reducido. En buena parte del alumnado, sus primeras respuestas acríticas contrastan con la reflexión realizada en la segunda pregunta sobre la necesidad de comparar fuentes, y sobre las intencionalidades y la capacidad de manipulación de los medios de comunicación.

Siguiendo el modelo de Castellví (2019) sobre los tres elementos que conforman el pensamiento crítico (actitud de alerta, criterios, y práctica social), observamos que frente a esta noticia solo 15% de los estudiantes están en *actitud de alerta*, aunque más de la mitad (57%) tienen *criterios* para reflexionar sobre la capacidad de manipulación de los medios, las tendencias sensacionalistas de las informaciones digitales y la necesidad de dudar y contrastar la información. ¿Por qué aquellos alumnos que *saben* que las noticias pueden ser falsas, que defienden que *no es debido juzgar antes de informarse y contrastar*, no dudan ni contrastan la primera noticia y emiten juicios de valor desinformados como primera reacción? ¿Por qué, teniendo estos *criterios* no tienen una *actitud de alerta*, delante de este tipo de información?

Los resultados parecen indicar que la carga emocional del contenido de la noticia tiene que ver con la anulación de la *actitud de alerta*. Coincidimos con Morgado (2012) y con Nussbaum (2014) al entender los procesos emocionales y racionales como complementarios, indisociables y mutuamente influyentes el uno en el otro. Morgado (2012), en la línea de los resultados obtenidos en esta investigación, apunta que hay algunas ocasiones en las que las emociones y los sentimientos pueden entorpecer la toma de decisiones más ventajosas. La primera de ellas se daría al desconectarse los sistemas emocional y racional. En este caso impera el sistema emocional por encima del racional. Otra situación se daría cuando se generan contradicciones entre valores morales trascendentes para la persona, a las que se responde desde la emoción moral aun no tomando la decisión más ventajosa.

Intuimos que las creencias y los principios morales juegan un papel predominante en las respuestas del alumnado. Retomando el concepto de las emociones morales (Martínez y Quintero-Mejía, 2016), vemos que la reacción a esta noticia responde a lo descrito por Morgado (2012): una situación crítica pone en tensión valores trascendentes para la persona y la hace reaccionar desde la emoción moral y no desde el equilibrio entre el sentimiento y la razón.

En este caso, las representaciones sobre los deberes de la paternidad y maternidad, socialmente construidas, entran en contradicción con la lectura del titular de la primera noticia y generan en muchos casos una respuesta irracional y con una fuerte carga emocional, que pasa por encima de los criterios y conocimientos de los alumnos en relación con la lectura crítica de los medios.

Cómo revertir esta situación de desequilibrio en la que el sistema emocional pasa por encima del racional, sobre todo si la respuesta emocional es negativa, es una cuestión fundamental para la educación, y en especial para la didáctica de las ciencias sociales. Para Ortega y Pagès (2019, p. 268), cabría “contraponer la razón para la gestión y cambio de los sentimientos y de las emociones, especialmente cuando estas son negativas, perversas o inconvenientes”. Para Nussbaum (2015), la clave está en el cultivo de emociones públicas positivas, como la aflicción para promover la amabilidad y el amor por encima de otros sentimientos como el asco o el odio. Para Morgado (2012, p. 129), habría que utilizar la razón para “entrar sigilosamente en las entrañas y generar nuevas emociones más positivas que promuevan la empatía”.

Con la pretensión de no abandonar esta línea de investigación, nos surgen nuevas dudas que creemos que merecen ser exploradas. La primera de ellas refiere a por qué algunos alumnos sí han mantenido una *actitud de alerta* y otros no. La segunda, refiere al contenido: esta actividad pretendía indagar la capacidad de leer críticamente las informaciones que nos llegan a través de medios digitales, y para ello se ha tomado un contenido muy excepcional. Pero ¿cuál es la reacción frente a otros contenidos? Contenidos sociales que se relacionen con temas controvertidos o con problemas sociales relevantes, por ejemplo. O la relación que puede establecerse con los discursos del odio si abordamos situaciones sociales actuales complejas, o incluso con contenidos históricos que puedan estar muy arraigados en la construcción de las identidades. Los resultados de esta investigación reafirman la necesidad de seguir explorando el papel de las emociones en contextos de enseñanza, aprendizaje y análisis de situaciones sociales. Coincidimos con Jara y Santisteban (2018) al considerar esta línea de investigación uno de los retos principales de nuestro campo.

La muestra es reducida y los resultados no pueden ser generalizables, aunque sí nos sirven para detectar algunas tendencias y plantear nuevas preguntas y propuestas. Reafirman, también, que el contacto con informaciones contradictorias y engaños hace reflexionar a los alumnos sobre la necesidad de pensar de manera crítica. Esto nos lleva a pensar que actividades en la línea del cuestionario analizado son muy necesarias en las aulas de todos los niveles educativos.

6. Conclusiones

Las últimas investigaciones (Wineburg et al., 2016; Castellví et al. 2018a; Castellví et al. 2018b; Chávez y Pagès, 2018) evidencian la dificultad que tiene el alumnado de educación superior, en este caso los futuros maestros, para pensar críticamente. Este hecho es especialmente preocupante en el contexto de la sociedad del espectáculo (Debord, 2018), en el que estamos expuestos a gran cantidad de información y necesitamos herramientas para filtrarla y gestionarla de manera crítica y consciente.

Las redes y los medios de comunicación digitales favorecen el tránsito de información sesgada, manipulada y sensacionalista, que apela a los dogmas y las emociones que alientan los populismos y los discursos del odio.

La formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida, finalidad básica de la enseñanza de las ciencias sociales, requiere del desarrollo de competencias para leer más allá de las líneas y poder cuestionar, interpretar y valorar las informaciones, imágenes y discursos que

nos llegan desde diferentes ámbitos y medios para poder construir opinión y posicionamiento propios, y actuar socialmente (Tosar, 2017).

Este proceso, que conocemos como literacidad crítica, no es rápido ni fácil, pero sí educable (Castellví, 2019), y se está consolidando como un elemento clave de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales escolares. Requiere práctica y un buen acompañamiento por parte de la comunidad educativa. Es por esto que consideramos importante no sólo entender cómo los niños y las niñas, los y las jóvenes, pueden aprender a pensar y actuar de manera crítica, sino preguntarnos también por la formación del profesorado que tendrá que acompañarlos en este aprendizaje.

Los resultados de esta investigación interpelan al profesorado de formación inicial de futuros maestras y maestros de educación infantil, primaria y secundaria, evidenciando la necesidad de formar en literacidad crítica a los jóvenes que en unos años estarán en las aulas. Y, para hacerlo, proponemos usar algunas estrategias básicas:

En primer lugar, partir de contextos de comunicación cercanos a los alumnos. Las informaciones que nos llegan y nos permiten hacernos una idea del mundo que nos rodea, las recibimos a través de medios muy diversos, entre los que cada vez tienen más peso los presentes en contextos digitales. Una actitud de alerta es útil para actuar en todos ellos.

Por otra parte, enfrentar a los alumnos a contradicciones, engaños y noticias falsas de manera regular. La presente investigación nos indica que cuando los jóvenes se han encontrado informaciones contradictorias y se les ha evidenciado la falsedad de la primera noticia leída, mayoritariamente han reaccionado de manera reflexiva y crítica, poniendo en cuestión los intereses e intenciones de los medios de comunicación y afirmando la necesidad de contrastar fuentes y no emitir juicios de valor sin criterios.

Finalmente, evidenciando y cuestionando la relación entre las respuestas emocionales y las racionales. Como hemos podido comprobar, más de la mitad del alumnado participante en esta investigación ha reflexionado sobre la capacidad de manipulación de los medios de comunicación. Sin embargo, han sido muy pocos los que han sido críticos con la información presentada en la primera noticia leída, cayendo la mayoría en valoraciones de gran carga emocional y moral. A pesar de tener criterios para dudar y activar la actitud de alerta (Castellví, 2019), la primera reacción ha sido sobre todo acrítica, con unas respuestas en las que el sistema emocional ha pasado por encima del racional. Es necesario, por un lado, que los docentes puedan abordar y trabajar el equilibrio entre lo emocional y lo racional para ayudar a sus alumnos a pensar y actuar desde un equilibrio entre ambos. Por otro, creemos que desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales es relevante seguir investigando sobre su relación, en especial frente a contenidos y contextos socialmente complejos.

Desde la didáctica de las ciencias sociales, la preocupación por la interacción entre las emociones y la razón es doble: en primer lugar, porque los contenidos sociales tienen una carga emocional importante (identidades, memoria, problemas sociales, etc.) que influyen en los procesos de su enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, porque condiciona el desarrollo del pensamiento crítico e influye en la emisión de juicios de valor y en la acción social.

En esta actividad nos ofrece las primeras evidencias de que la lectura de informaciones que ponen en tensión las creencias y valores del alumnado anula la capacidad crítica de muchos de ellos, a pesar de tener los conocimientos suficientes para dudar de la información con criterio.

Como anunciaba Fontana (2006, p. 27):

“Si podemos ayudar a los ciudadanos a suscitar consciencia crítica para que piensen por ellos mismos y desconfíen de los que pretendan movilizarlos sobre la base de los sentimientos, creencias y prejuicios, y no sobre los de la razón, hay que aceptar que nuestro oficio vale realmente la pena”.

Como Meyer-Bisch (1995, p. 12), entendemos que este aprendizaje no es un proceso fácil:

“La democracia no es un estado, sino un combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez. El hecho de que este combate sea principalmente no violento y de que su arma sea la palabra compartida no disminuye en absoluto la dificultad, todo lo contrario.”.

En este sentido, es relevante avanzar en el conocimiento sobre los procesos de toma de decisiones, sobre el desarrollo del pensamiento crítico y sobre el impacto de las emociones en estos dos aspectos, especialmente cuando se abordan situaciones y problemas sociales relevantes complejos, para ayudar a la ciudadanía a mantener la actitud de alerta y los criterios frente a situaciones que podrían anularlos.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. New York, NY: The Guilford Press.
- Castells, M. (2010). *The Rise of Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]*. (Tesis doctoral inédita). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018a). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En E. López, C. R. García, M. Sánchez (Ed.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.
- Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B., Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018b). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En M. A. Jara, G. Funes, F. Ertola y M. C. Nin (Ed.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (pp. 645-653). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Chávez, C. y Pagès, J. (2018). Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de Historia de Chile. En Joao, M. y Dias, A. (Eds) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.

- Ciardiello, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2(58), 138–147.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Debord, G. (2018). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-Textos.
- Ekman, P., y Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Fontana, J. (2006). *La construcció d'una identitat*. Barcelona: Base.
- Freire, P, y Macedo, D. (2016). *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Routledge.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. En J. Robinson (Ed.), *Sequential development of reading abilities*. Vol. 90, 8–24. Chicago: Chicago University Press.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. A. Jara, y A. Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Latapí, P. (2019). Análisis de las relaciones entre cogniciones y emociones en el teatro histórico como ámbito de enseñanza. En M, Joao, y A. Dias (Eds) *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. (pp. 242-250). Lisboa: Escola Superior de Educaçao de Lisboa y AUPDCS.
- Legardez, A., y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Molineaux: Édition ESF.
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–292.
- Lune, H., y Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (9ª edición). Harlow: Pearson.
- Mahamud, K. (2012). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las Ciencias de la Educación. *Revista nº 16, Avances en Supervisión Educativa*, mayo 2012-Monográfico Educación emocional, 1-18. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/500/340>
- Martínez, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 301-313.
- Meneses, B. (en curso). *La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza*. Tesis doctoral en curso. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meyer-Bisch, P. (dir) (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Ediciones UNESCO.
- Morgado, I. (2012). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. y Ric, F. (2006). *Psychology of Emotion. Interpersonal, Experiential, and Cognitive Approaches*. New York: Psychology Press.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es tan importante para la justicia?* Barcelona: Editorial Paidós.

- Ortega, D. y Pagès, J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 261-270). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.
- Ortega, D. y Pagès, J. (en curso). Emociones y construcción de identidades nacionales en la enseñanza de la historia. *Revista Historia Mexicana*.
- Ortega, D., y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS*, 4, 102-117.
- Ortega-Sánchez, D., Escribano, C., Marolla, J., y Castellví, J. (2019). *Fundamentos metodológicos de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manuscrito en preparación.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Quivy, R., y Van Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of pedagogy, Pluralism and Practice*, 4 (1), 1-27.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària*. (Tesis doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tosar, B., y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Triglia, A., Regader, B. y García-Allen, J. (2016). *Psicológicamente hablando*. Barcelona: Paidós.
- Vicent, N. y Luna, U. (2019). Educación emocional y patrimonio en el aula. Un proyecto para la formación del profesorado de Educación Primaria. En Joao, M. y Dias, A. (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p. 779-786). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.
- Villena, R. (2015). Dossier monográfico. Historia de las emociones. *Vínculos de historia* 4. Recuperado de <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/146/0>
- Walton, S. (2005). *Humanidad. Una historia de las emociones*. Buenos Aires: Taurus.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.