



Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática*

Socially active issues in initial teacher training: Syrian refugee childhood as problematic

María Dolores Jiménez Martínez

Área de Didáctica de las CC. Sociales Dpto. de Educación
Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: mjimenez@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0276-4915>

María del Mar Felices de la Fuente

Área de Didáctica de las CC. Sociales Dpto. de Educación
Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: marfelices@ual.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>

Resumen

En este trabajo presentamos un proyecto, concebido como investigación-acción, que ha sido implementado en el marco de la formación inicial, concretamente, en el segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. Como objetivo principal nos planteamos desarrollar en los futuros maestros y maestras competencias profesionalizantes, que les ayuden a formar ciudadanos y ciudadanas “globales”, capaces de entender su mundo y de comprometerse con él. El proyecto se ha centrado en una problemática social relevante como es la situación de la infancia refugiada siria, tema, desgraciadamente, de plena actualidad en nuestros días. Los interrogantes que nos planteamos tenían su punto de partida en el modelo de docente que queremos formar. Nos cuestionábamos si las competencias que nos ofrece el marco del Espacio Europeo de Educación Superior son suficientes para transformar a nuestro alumnado universitario en un profesional con pensamiento social, ético y

* Esta investigación se ha realizado dentro del marco de acciones de la convocatoria de Grupos Docentes de Innovación de la Universidad de Almería, “La inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de docentes y educadores sociales para la justicia social en educación” (Bienio 2014-16) y “Desarrollo del pensamiento crítico a través de las TIC en la formación inicial del profesorado” (Bienio 2017-18).

democrático. Creemos que es importante preparar a docentes críticos que tomen conciencia de la necesidad de transformar las Ciencias Sociales en un instrumento de cambio social. Hemos querido, además, desbancar prejuicios sobre las posibilidades que ofrece el currículo para trabajar estas temáticas controvertidas. En el presente artículo avanzamos la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el proyecto, así como las fases en que se ha organizado para su desarrollo. Pese a encontrarnos en una etapa inicial de análisis de resultados, podemos establecer unas primeras conclusiones a partir de cuestionarios pasados al alumnado, una vez finalizado el proyecto, que revelan el impacto formativo del mismo.

Palabras clave: formación de profesorado de primaria; problemas sociales; currículo; enseñanza de las ciencias sociales; refugiados; Siria; educación ciudadana.

Abstract

This paper presents a project, conceived as action research, which has been implemented within the framework of teacher training, specifically, in the second year of the Degree in Primary Education of the University of Almeria. The main objective is to develop professional competences in future teachers, who provide them with the necessary strategies to train "global" citizens, capable of understanding their world and engage with it. The project has focused on a relevant social problem such as the situation of Syrian refugee children, a subject that, unfortunately, is very topical in our days. The objectives that we set out have their origin in the model of teacher we want to train. Related to this, we asked ourselves if competences offered by the framework of the European Higher Education Area are sufficient to turn our university students into professionals with critical, social, ethical and democratic thinking through working with relevant social problems. It was important to develop a critical training model with the intention that students will realize the need to transform Social Sciences into an instrument that makes possible, from the school, the social change. We also wanted to overcome prejudices in the students about the possibilities that offer the curriculum design to work on these topics. In this paper we advance the theoretical foundation on which the project is based, as well as the phases in which it has been organized for its development. Although we are in an initial phase of analysis of results, we can establish some initial conclusions based on questionnaires passed to the students, once the project is finished, which reveal its positive impact. We can establish some initial conclusions based on questionnaires passed on to the students, once the project is finished, which reveal their positive impact.

Keywords: primary teacher education; social problems; curriculum design; social science education; refugees; Syria; citizenship education.

*Travaillez "les questions vives" n'est pas chose facile,
mais c'est une urgence pédagogique si nous voulons
democratiser l'école et en faire une institution qui forme
les citoyens de une véritable démocratie (Philippe Meirieu)¹*

1. Introducción

Desde la finalidad de formar docentes críticos y reflexivos, capaces de asumir retos para transformar el currículum y adoptar decisiones profesionales, presentamos una propuesta formativa implementada el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. Se fundamenta en la tradición crítica de formación de docentes a partir de un currículo basado en "questions vives" (QSV) o problemas sociales relevantes (PSR). Un programa de enseñanza de las Ciencias Sociales que incluya estas cuestiones permite el desarrollo del pensamiento crítico, así

¹ Prólogo al libro Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coords.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon: Educagri, éditions.

como de competencias vinculadas con la resolución de problemas, el compromiso ético y la competencia social y de ciudadanía global. El modelo de profesorado que deseamos formar se basa en el intelectual público capaz de desarrollar una ciudadanía crítica y comprometida con el mundo actual que demanda la acción pública.

Nuestro propósito ha sido que estudiantes de maestro o maestra utilicen esos contenidos que les provocan emociones para reconstruir sus propias narrativas docentes y enfocar su enseñanza al desarrollo de capacidades de un discurso propio sobre las Ciencias Sociales, donde la contextualización, la comprensión y, sobre todo, la argumentación permita formar en capacidades críticas. Un enfoque problematizado del contenido les ha permitido comprobar que un currículo no estrictamente disciplinar es posible, a la par que necesario, si queremos formar en ciudadanía.

Como objetivos generales nos planteamos diseñar e implementar una propuesta formativa basada en una cuestión socialmente viva “La infancia refugiada siria”; analizar los cambios producidos en las concepciones y en el aprendizaje del alumnado -futuro/a docente- al trabajar el currículum desde este enfoque de contenidos; y evaluar las fortalezas y debilidades de la propuesta en relación al modelo de docente de Ciencias Sociales comprometido en la transformación social.

Este trabajo se estructura en tres apartados. En primer lugar, presentamos la fundamentación teórica que sustenta el proyecto, basada en los aportes científicos sobre las definiciones que han recibido los temas de controversia, su importancia como estrategia para la formación en ciudadanía, y la conjunción de estos con otros modelos de formación en competencias intelectuales, compromiso social y acción transformadora. En una segunda parte, exponemos la propuesta formativa cuyo diseño se justifica a partir del desarrollo de habilidades comunicativas en un aula de Ciencias Sociales. Basada en una metodología cooperativa, permite al futuro profesorado de Educación Primaria, a través de sus narrativas escritas y audiovisuales, desarrollar conciencia histórica desde la relación entre pasado, presente y futuro. Por último, desde una perspectiva investigativa de carácter cualitativo e interpretativo, analizamos las respuestas extraídas de un cuestionario que se pasó al alumnado implicado en esta experiencia. A partir de ellas, presentamos un avance de los resultados del proyecto tras su implementación, que arrojan luz sobre sus fortalezas y debilidades, a fin de proseguir con el proceso de mejora de la práctica docente.

2. Fundamentación teórica.

2.1. Formando profesorado en competencias intelectuales, compromiso social y acción transformadora.

¿Qué maestro o maestra aspiramos a formar? ¿Qué modelo de persona queremos educar en la escuela? Ambas cuestiones son caras de la misma moneda. Las competencias/capacidades de los estudiantes universitarios tienen que tener su traducción en las competencias/capacidades que deberá desarrollar el alumnado en la escuela, y para ello, se hace necesario formar al futuro

profesorado en pensamiento crítico y en destrezas de literacidad (Cassany, 2005; Wilson et al., 2011; Valtin, 2015), que le permita interpretar el contexto social en que vivimos. Así se pone manifiesto en las competencias específicas incluidas en los Grados en Educación², que afirman que es preciso que el alumnado aprenda a analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual, reúna e interprete datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética, y cuestione y se interese por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos. Igualmente, necesario es desarrollar competencias que impliquen el respeto por la igualdad entre hombres y mujeres, los Derechos Humanos, los valores de una cultura de paz y democráticos, los principios medioambientales y de cooperación al desarrollo que promuevan un compromiso ético en una sociedad global, intercultural, libre y justa³. En estos principios se asienta además el deseo de formar una ciudadanía activa y democrática, fundamentada en el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta estas directrices y yendo un poco más lejos, la idea de docente que pretendemos formar es la de un “intelectual público”, término defendido y acuñado por Giroux (2002), que se define como un profesional preocupado y comprometido con los problemas de su comunidad y del mundo. En consecuencia, nos planteamos ¿qué necesitan nuestros estudiantes para ser ese modelo de profesor? Este autor señaló tres elementos claves para que los futuros profesores o profesoras se desarrollasen en este sentido: 1) Reconocer la importancia de la lectura del presente a través del análisis del pasado, esto es, repensar el presente como apropiación crítica, 2) Desarrollar un conjunto de destrezas críticas para descubrir acciones transformadoras, un lenguaje que pueda cuestionar las formas públicas, ocuparse de las injusticias sociales y romper la tiranía del presente y 3) Desarrollar un lenguaje de imaginación, los profesores “tienen que plantearse qué significa en las escuelas la creación de condiciones necesarias para que los alumnos se conviertan en agentes sociales para extender las culturas públicas críticas que permiten la democracia” (Giroux, 2002: 31-32).

Este modelo, que se corresponde pues con una formación crítica y reflexiva es, como ha señalado Joan Pagés, el que permite a los futuros docentes comprometidos dar sentido a su práctica, y “dar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo” (Pagès, 2011: 12).

No obstante, teniendo en cuenta las competencias señaladas anteriormente en los planes de estudio universitarios, una cuestión se nos plantea, ¿es suficiente el marco de competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para formar ese modelo de intelectual público y crítico del que hablamos? A priori creemos que no. A nuestro juicio, es preciso complementar el desarrollo de competencias con “el enfoque de capacidades” de la filósofa Marta Nussbaum (Nussbaum, 2012) que se fundamenta en una teoría de justicia social y del bienestar individual. Intentaremos demostrar cómo este enfoque enlaza con la opción de contenidos curriculares que

² Véase ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria; REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, que establece las competencias dirigidas a que el estudiante adquiera una formación general, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional

³ Competencias genéricas de la Universidad de Almería, aprobadas en Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008.

sustenta nuestra propuesta formativa, basada en trabajar a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas para desarrollar las competencias del docente “intelectual público”. Para ello, partimos del análisis realizado por Virginia Guichot (2015) acerca de las propuestas de Marta Nussbaum.

Uno de los primeros motivos por el que abrazamos el modelo de Nussbaum, es porque se sustenta en la justicia social. Las competencias orientadas al desarrollo profesional, tal como recogieron los informes europeos, el proyecto DeSeCo (2005) o el proyecto Tuning (2009)⁴, requieren ser desarrolladas con las ideas de esta nueva corriente de capacidades, porque no deseamos únicamente formar a un alumnado que posea habilidades en el campo profesional de carácter técnico. Queremos que, además de competentes, sean capaces de pensar por sí mismos, de manera crítica, ante los problemas y la complejidad de su mundo actual y de su futuro. El punto de partida es la concepción de la dignidad del ser humano. Las capacidades, según Martha Nussbaum, se entienden como requisitos mínimos para una existencia digna y formarían parte de una teoría de justicia social: una sociedad que no las garantice a toda la ciudadanía, en un nivel mínimo adecuado, no llega a ser una sociedad justa (Nussbaum, 2012: 40, citada por Guichot, 2015: 51). Por tanto, si queremos formar una ciudadanía responsable y comprometida, como afirma esta autora, la idea de “progreso” o “desarrollo” no puede vincularse al PIB de un Estado, sea nacional o transnacional como la Unión Europea. Y añadimos más, la política de los movimientos migratorios no puede deliberarse en términos económicos, sino de ética y valores para el bienestar social. El propósito de construir un modelo de sociedad basada en esta teoría de la justicia debe estar presente en todo proyecto educativo de Ciencias Sociales y los estudiantes deben conocer epistemológicamente esta corriente para tomar sus opciones de forma fundamentada.

La segunda idea que enlaza con nuestra propuesta es la importancia de la argumentación, los futuros maestros y maestras deben ser capaces de construir discursos propios y a su vez deben proporcionar en su enseñanza estímulos para despertar la mente y el pensamiento de los escolares. Eso será posible si en su formación inicial incluimos la práctica de la reflexión crítica y el aprender a “dudar”. Si no enseñamos a deliberar y argumentar, difícilmente ellos o ellas podrán enseñar a su alumnado. Esta es la capacidad “socrática” que defiende Martha Nussbaum para la formación universitaria (citado en Guichot, 2015: 54).

La tercera y última idea es la de cultivar a través de la educación las “emociones públicas” que ayuden al sostenimiento de proyectos que requieran esfuerzo. Convenimos con esta autora que es necesario fomentar, además del pensamiento reflexivo crítico, la empatía y la solidaridad hacia los otros. Es lo que llama desarrollo de la imaginación narrativa, entendida como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, comprendiendo sus emociones

⁴ En el trabajo de Escrich Gallardo, T., Lozano, J. F. y García Aracil, A. (2015) podemos encontrar una exhaustiva revisión bibliográfica sobre ambos enfoques, el de competencias y el de capacidades, la conceptualización, clasificación y comparación de esos términos. Destaca la revisión comparativa en sendos cuadros de los conceptos clave (cuadro 4.1., p. 16) y de las capacidades (cuadro 4.2., p. 19). El enfoque de las capacidades se compone de los aportes de tres autoras que configuran esta corriente, Amartya Sen, Martha Nussbaum y Melanie Walker, aunque por razones de extensión sólo hemos hecho referencia a la segunda.

y sus deseos, y es que Nussbaum considera el enfoque de las capacidades como una subespecie de enfoque de los derechos humanos (Guichot, 2015: 55-56).

Estamos pues ante un modelo de formación de profesores de Ciencias Sociales para la construcción de una ciudadanía democrática que, según la tipología de la profesora Boyle-Baise (2003) (citada por Pagés, 2011: 13), se corresponde con un modelo mixto: el de la ciudadanía participativa, vinculado a los supuestos de la escuela activa, y el del ciudadano orientado a la justicia, modelo que se corresponde con la teoría crítica y el pensamiento crítico, en el que se ubica el profesorado reflexivo. Este modelo también considera las cuestiones controvertidas porque eleva la conciencia social de los jóvenes y trabaja por la justicia social.

2.2. Problemas sociales relevantes para la formación crítica del profesorado

El tema de los conflictos, de las problemáticas sociales actuales, está ausente de los currículos formativos y también de los escolares. Los países, a través de sus políticas educativas, evitan el tratamiento de temas que puedan poner en cuestión las políticas públicas. Es un modelo “incomodo” para los poderes y las instituciones educativas. Como dijo el propio Giroux en su análisis de la tradición de los EEUU, “cualquier intento de los educadores de plantear cuestiones sociales candentes y de conectarlas con la enseñanza suscita graves sospechas” (Giroux 2002: 27). La escuela presenta el conocimiento científico como un saber consensuado, negando todas las tensiones y conflictos que permiten generar los nuevos saberes (Apple: 1986). Pero si queremos formar en ciudadanía es fundamental que ese profesorado conecte los contenidos sociales a enseñar con los problemas de actualidad. No se trata de nada nuevo, en el ámbito anglosajón y de los EEUU este enfoque curricular que se denominó “problemas socialmente relevantes” (PSR) tiene una larga trayectoria⁵. En Francia, más recientemente, autores como Legardez y Simonneaux (2006) emplearon el término *questions socialement vives* (QSV). En el prólogo a esa obra definieron que una cuestión es socialmente viva a tres niveles: en la sociedad, porque es capaz de suscitar debates y ser objeto de tratamiento mediático; en los saberes de referencia, porque hay debates entre los especialistas disciplinares, distintos puntos de vista en los paradigmas de conocimiento; y, como tercer nivel, en los saberes escolares, donde la vivacidad es doble puesto que los alumnos se enfrentan a la controversia y los profesores se sienten en ocasiones sin recursos para abordar un tipo de cuestiones muy ajenas a su modelo pedagógico (Legardez y Simonneaux, 2006: 21-22)⁶.

Los problemas sociales relevantes han sido conocidos en nuestra área con diversas denominaciones, como temas de controversia social (Soley, 1996), temas polémicos (Stenhouse, 1987), conflictos sociales candentes (López-Facal y Santidrián, 2011) o cuestiones socialmente vivas, como ya hemos apuntado, y se han definido desde diversos enfoques, manteniendo ciertos

⁵ En España, en los años 90, se planteó el debate entre disciplinas y problemas socialmente relevantes. Esta corriente de los PSR fue seguida en España por grupos de innovación pedagógica, como Cronos, Aula Sete, Ínsula Barataria, Askeplios, Ires. Puede verse un ejemplo de un proyecto curricular basado en PSR en Grupo Cronos (1997).

⁶ Frente al término francófono, Ramón López-Facal y Víctor Santidrián (2011) los han denominado “conflictos sociales candentes” para referirse a esta opción de contenidos basados en los asuntos que generan conflicto, dividen a la población y provocan confrontación.

rasgos comunes. Más allá de las distintas definiciones que encontramos sobre el término, algunas de las cuales pueden consultarse en el trabajo de Canal, Costa y Santisteban (2012: 528-529), existe una cierta unanimidad en cuanto a que incluir estas problemáticas en las aulas permite desarrollar el pensamiento crítico y social del alumnado, su capacidad de toma de decisiones responsables en su futuro –de forma autónoma y constructiva-, y sus habilidades de diálogo y consenso (Oller, 1999). Algunos autores como Pagès, añaden además destrezas como la búsqueda de soluciones imaginativas, que fomentan el pensamiento creativo para la resolución de los problemas planteados (Pagès, 1997).

Coincidimos con Pagés y Santisteban (2011a) en que estos enfoques tienen más elementos en común que diferencias, siendo el principal elemento significativo que priorizan en sus finalidades la educación para una ciudadanía democrática, y ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad de debatir y desarrollar un pensamiento crítico (Pagés y Santisteban, 2011).

Pero ¿qué contenidos podemos incorporar como controvertidos o “vivos” en la formación docente y en la escuela? Siguiendo el planteamiento de Legardez y Simonneaux (2006) podríamos trabajar temas “emergentes” como la mundialización, la gestión medioambiental; temas “latentes” como el género, el racismo; o temas “resurgentes” como la ciudadanía o la identidad nacional. Estos temas entran en la escuela de muchas formas, por ejemplo, a través del terrorismo, las guerras, las migraciones, etc. Coincidimos con este autor en que los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas no están presentes como tal en los currículos, sino que se presentan bajo esa apariencia cuando en realidad se convierten en objetos de enseñanza escolares “neutralisés”, vinculados como referencias dentro de los contenidos sociales, pero no como una cuestión problematizada. La clave estará en presentar de forma problematizada los hechos y en capacitar a los estudiantes de maestro/a para analizar la naturaleza ideológica y epistemológica del contenido en las interpretaciones que se dan de la realidad social (Giroux, 1990).

¿Cómo abordar esos contenidos en la formación del profesorado? ¿Qué ventajas presentan? Una ventaja es que promueven el desarrollo de una ciudadanía participativa, de hecho, se han incorporado contenidos controvertidos en las escuelas como estrategia para promover la futura participación política de los estudiantes (Hess, 2005). Otra es que favorecen la interacción sobre cuestiones sociales importantes. Se ha demostrado que los debates sobre aspectos controvertidos dentro del aula, en forma de seminarios y con actividades que obliguen a tomar decisiones sobre cuestiones públicas, consiguen un alto nivel de interacción sobre cuestiones sociales importantes (Santisteban, 2015: 389). El debate en las aulas se convierte en catalizador para desarrollar en los estudiantes valores de compromiso público y de participación⁷. Sin embargo, tenemos que aprovechar ese potencial formativo para que el estudiantado de maestro o maestra construya y reconstruya sus conocimientos sociales y conocimientos prácticos profesionales, analizando la ausencia de estos contenidos en los currículos y en los materiales escolares –textos, relatos-, para que tomen posiciones críticas desde la epistemología de las Ciencias Sociales, y éticas para el desarrollo de valores democráticos.

⁷ Se ha publicado una colección divulgativa en la Editorial Morata de Madrid de interés para todos los docentes, que trata diversos problemas de actualidad a través del debate. Para el tema de los refugiados, véase Maddocks (2013).

El contenido sobre la problemática de los refugiados ha tenido y sigue teniendo un gran alcance mediático, es incalculable la producción informativa que ha generado este tema, por tanto, se plantean numerosos interrogantes como ¿cuál seleccionar?, ¿cómo organizarla?, ¿cómo discernir lo relevante de lo que no lo es?, ¿cómo diferenciar información de opinión?, ¿qué fuentes son fiables y cuáles no? Son muchas las cuestiones que indican la inseguridad a la que se enfrentan los estudiantes en el tratamiento de la información de este y otros temas controvertidos. Por otra parte, se trata de contenidos que movilizan emociones. Esto que es en sí un elemento muy motivador, crea a la vez una gran inseguridad en su tratamiento escolar. Son temas “difíciles” ante los que un estudiante se siente inseguro frente a tanta información, desprotegido de la “garantía” de seguir un programa de contenidos mínimos que ha tenido su traducción en los libros de texto, y con la dificultad de trascender el aspecto emotivo para analizar el problema, comprenderlo y formarse una opinión argumentada, que pueda ser trasladada a la práctica docente.

Una investigación realizada en Chile sobre la posición del profesorado de enseñanza secundaria ante los “temas controversiales”, muestra “la resistencia” o la “evitación” ante su tratamiento, al tiempo que reivindica la necesidad de incluir estos temas en la formación inicial del profesorado para dotarles de un modelo pedagógico que les posibilite abordarlos en las aulas (Toledo, Magenzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015).

3. Proyecto formativo: “La infancia refugiada siria”

3.1. Diseño y metodología

En nuestra trayectoria como formadoras de maestros y maestras sabemos del poder educativo de emplear unas prácticas docentes “rupturistas”, donde el alumnado se enfrente a nuevos desafíos que puedan movilizar sus representaciones y sus concepciones ancladas en su propia historia escolar y en los modelos recibidos. Por ello, quisimos proponerle el reto de trabajar a partir de un contenido controvertido para movilizar sus emociones, ideologías, valores éticos y, sin duda, su potencial capacidad de innovación docente. Tenían que crear situaciones didácticas sobre contenidos escolares, que no estuviesen en el currículum prescrito, ni tuviesen el apoyo de los manuales escolares.

El proyecto surgió a partir del debate sobre la celebración de “efemérides” en la escuela y la presión de las instituciones públicas para el tratamiento de temas emergentes como una forma de acallar el malestar social que haya podido originar, pero sin una adecuada reflexión sobre las finalidades (Santisteban, 2011a: 67). Se introdujo así, al alumnado, en la caracterización de un modelo de profesor crítico y reflexivo que piense en las metas educativas a alcanzar con la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Mediante el método dialógico pudimos seleccionar temas o contenidos no presentes en el currículum oficial de forma problematizada y se optó de forma negociada por “los refugiados”, teniendo en cuenta varias razones: era un problema que se relacionaba con el desarrollo de la conciencia histórica, con el fomento de una educación ciudadana democrática, y que nos permitía trabajar las capacidades de tratamiento de la información. Los estudiantes se mostraron motivados en saber más acerca de la problemática,

pero también tenían muchas incertidumbres y resistencias, tales como la complejidad del tema, lo que dificulta su enseñanza; la carencia de conocimientos del pasado sobre conflictos y movimientos migratorios; la expresión de sus opiniones ideológicas y la necesidad de trascender del plano emocional, etc. Ante la tarea de elaborar un discurso propio, enfrentaban la idea de un “discurso objetivo” desde la concepción de que la comunidad escolar demanda del profesorado “imparcialidad” o “neutralidad” ante temas con vertientes políticas e ideológicas.

El proyecto se realizó siguiendo una metodología cooperativa basada en la configuración de pequeños grupos, y también siguiendo dinámicas que integraran al grupo-clase. La secuencia de trabajo se estructuró en tres fases que vamos a sintetizar en el cuadro siguiente y que comentamos con detalle a continuación:

Tabla 1
Fases del Proyecto

FASE 1 Aproximación a la problemática.	Análisis de una fotografía desde la literacidad crítica.	Búsqueda de información. Puesta en común de la información a través de redes sociales, foros de la asignatura en la plataforma virtual de la Universidad.	Análisis y debate sobre producciones audiovisuales.
FASE 2 Construcción de narrativas críticas y fundamentadas.	Realización de una narración. Discurso que dé respuesta a:	Descripción Qué Cuántos Cómo Cuándo Dónde	Explicación del problema (causalidad), intencionalidad y relativismo (Santisteban, 2011b: 89-94). Consecuencias.
FASE 3 Producción final. Uso de las Tics	Producción de audiovisual (grupo-clase).	Reconocimiento y reconstrucción de sus discursos. Difusión en redes sociales de la producción audiovisual.	Interpretación desde una opción educativa. ¿Para qué tratar este tema? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué opciones de actuación hay?

Fuente: Elaboración propia.

- Primera fase. Presentación del tema y búsqueda de información acerca de la problemática. Se comenzó con el análisis de una fotografía de una niña refugiada con los brazos en alto ante la cámara de un fotógrafo, Osman Sağırlı, un periodista fotográfico turco, que tomó la imagen en el campo de refugiados de Atmeh, en Siria, en diciembre de 2014. La menor había llegado al campamento (a unos 10 kilómetros de la frontera con Turquía) con su madre y sus dos hermanos, oriundos de la ciudad siria de Hama. Esta imagen trabajada desde la literacidad crítica les permitió reconstruir sus percepciones de la problemática.

El siguiente paso fue la búsqueda de información sobre el tema en distintas fuentes disponibles para ello, como noticias de prensa, referencias bibliográficas, estudios específicos, páginas webs, información de ONGs, asociaciones, etc. El alumnado fue capaz de tomar decisiones respecto a la selección de la información, fundamentadas en las habilidades de pensamiento que convierten a un estudiante en pensador crítico (Dhand, 1994: 149, citado por Pagès, 1997). Pudieron determinar la validez y la confianza de las fuentes, diferenciar entre información y opinión, descubrir información irrelevante, reconocer la adecuación de los datos al problema, juzgar la solidez de un argumento, etc. También se trabajó con varios documentales sobre los cuales el alumnado debatió y reflexionó, a fin de desarrollar su capacidad argumentativa. Esta

primera fase de recopilación y purga de información fue compartida por todos los estudiantes a través de espacios virtuales y redes sociales. Temporalización de esta fase: 4 sesiones de clases prácticas de 1 hora cada una.

- Segunda fase. Narración, descripción y explicación de la problemática. En la segunda fase, el alumnado tuvo que elaborar narrativas docentes para construir su propio discurso social acerca de la problemática. Las fuentes de información sobre problemas sociales como el trabajado son complejas por su parcialidad, intencionalidad, diversidad y relatividad. Tuvieron que trabajar competencias comunicativas en el tratamiento de la información que siguieron una secuencia de progresión y complejidad desde la descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación (Casas, Bosch y González, 2005). El desarrollo de las mismas fue simultáneo a la construcción de conocimiento. La descripción se basó en la localización espacio-temporal y la cuantificación del conflicto, datos de personas, servicios, agentes sociales, políticos, etc. La explicación causal se centró en por qué se ha producido el conflicto bélico, las intencionalidades que hay en ello, y las consecuencias del desplazamiento de personas y el cambio en sus condiciones de vida. Se trabajaron los diversos itinerarios recorridos por los refugiados, los intereses políticos o las condiciones de vida en los campos de acogida. Realizaron su interpretación desde una opción educativa sobre la importancia de crear en la escuela conciencia de una cultura de paz y no conflicto y la defensa de los derechos de la infancia. Se argumentaron opiniones, el tema más crítico fue la inacción de la política europea, para concluir con las opciones de futuro y su compromiso social y político reflexionando sobre las posibles acciones. Otro aspecto importante fue la potencialidad comunicativa del trabajo en grupos cooperativos donde establecieron relaciones de simetría basadas en su protagonismo y en la gestión de su tiempo y de su participación. Temporalización de esta fase: 4 sesiones de clases prácticas de 1 hora cada una.
- Tercera fase. Elaboración de materiales didácticos. Esta última fase estuvo dedicada a que el alumnado elaborara material didáctico para trabajar esta temática en el aula de primaria. Para ello, se les dio orientaciones para confeccionar cuadernos didácticos y bancos de actividades y recursos. Crearon además un recurso audiovisual donde se plasmaron los aspectos más significativos de la problemática, así como las conclusiones acerca de la importancia de trabajar este tema en el aula. Esta fase tuvo una mayor complejidad por el uso de las TIC en la producción del audiovisual y por la necesidad imperiosa de hacer un discurso producido y consensuado por el conjunto de toda la clase, como docentes críticos. Ello significó articular valores de respeto a los demás y hacia sus opiniones, fortaleciendo la capacidad de argumentación. Se distribuyeron las tareas y se gestionaron los contenidos y los recursos a emplear para producir la narrativa final, que estuvo conformada por la definición de conceptos sobre el tema (refugiado, asilado, migrante...), saberes geográficos (localización espacial, datos y su representación gráfica, mapas, fotografías), saberes históricos (relación pasado-presente, comparativa con el pasado histórico de la guerra civil española y los campos de refugiados españoles en el sur de Francia, fotografías, documentos, dibujos didácticos, etc.), legislación europea y organismos oficiales implicados y, por último, contó con una selección de artículos de prensa de líneas editoriales distintas, para favorecer el desarrollo de este pensamiento crítico. El proceso fue muy creativo porque integraron la narración oral con las imágenes de los recursos seleccionados. Lo más destacado fueron los testimonios orales pasados y presentes. El producto final se completó con una banda sonora con temas musicales sobre la problemática abordada. Temporalización de esta fase: 6 sesiones de clases prácticas de 1 hora cada una.

3.2. Avance de resultados

Desde un planteamiento investigativo, de enfoque cualitativo y corte evaluativo, nos encontramos en una primera fase de análisis de toda la información extraída del proyecto, mediante cuestionarios de validación y grupos de discusión para conocer cómo influye en los estudiantes el trabajo con estos contenidos y problemáticas en su desarrollo profesional. Algunos de los resultados alcanzados han sido recientemente publicados en un trabajo, cuyo objetivo principal fue detectar, a través de narrativas, el nivel de pensamiento crítico y literacidad sobre la problemática, alcanzado por el alumnado que había desarrollado el proyecto (Felices, López, Jiménez y Moreno, 2017). Los resultados fueron, en líneas generales, positivos, aunque se aprecia que en ocasiones les cuesta trascender del análisis denotativo de la imagen hacia un análisis connotativo, que les permita crear un discurso crítico, argumentado y comprometido, lo que nos indica la necesidad de seguir trabajando en esta línea.

El proyecto, en la actualidad, continua con nuevos desarrollos, habiéndose ampliado además al Grado en Educación Infantil. Hemos afrontado además la elaboración de materiales didácticos de aula con diverso formato y la creación de audiovisuales que puedan ser introducidos en el aula para trabajar este tema. Para ello, se ha instado al alumnado a utilizar recursos TIC, que contemplen la grabación con Chroma Key y con aplicaciones móviles.

A pesar de estar, como ya hemos indicado, en una etapa inicial de análisis de resultados del proyecto, en el presente artículo presentamos aquellos extraídos de un cuestionario de valoración final que se pasó al alumnado, para que evaluara la experiencia. El número total de alumnado participante en la experiencia asciende a 206, siendo el total de cuestionarios respondidos 101. El cuestionario, que fue validado por expertos, estuvo compuesto de 16 preguntas, dedicadas a reflexionar sobre por qué trabajar estos temas en las aulas, principales dificultades encontradas durante el proceso de desarrollo del proyecto, valoración de la metodología empleada, alcance de conocimientos y desarrollo de pensamiento histórico (conexión pasado-presente) y social, adquisición de competencias sociales y cívicas, adquisición de competencias profesionalizantes para trabajar estos temas, y debilidades y fortalezas del proyecto.

De todas las preguntas presentes en el cuestionario, nos hemos centrado en analizar las respuestas que arrojan información sobre la importancia que otorga el alumnado a trabajar estos temas y el nivel de adquisición de competencias sociales y ciudadanas, así como de competencias propias de la profesión docente.

En relación a la cuestión de por qué tratar estos temas en el aula de educación primaria, son significativas las respuestas dadas por los y las estudiantes, quienes valoran en su mayoría que a los niños y niñas les serviría de forma positiva, para "(...) reflexionar y tomar nuevas formas de educar y formar personas críticas" (A-12), y "para que los niños y niñas entiendan y puedan ponerse en el lugar de otros niños y personas que están viviendo esa situación, para fomentar valores como la empatía, la solidaridad y la igualdad" (A-15), profundizando así en una educación en valores sociales. Otras respuestas inciden en la importancia de enseñar el tratamiento de la información: "que sean capaces de seleccionar información y no creerse todo lo que oigan en los medios de comunicación" (A-27). En este sentido, una alumna afirma que "(...) los problemas necesitan ser explicados y debemos enseñar a buscar información, contrastarla y formarnos

opiniones para tomar conciencia de ellos” (A-30). El tratamiento de la información incluye también la necesidad de un aprendizaje dialogado donde haya debate y contrastación de opiniones “hacerles ver como debatir y cómo intercambiar ideas y analizar diferentes puntos de vista ante un mismo problema” (A-29).

Resulta interesante cómo los y las estudiantes de maestro/a han descubierto las posibilidades del enfoque de contenidos por problemas relevantes para desarrollar finalidades educativas ciudadanas. Un estudiante apuntó que el tratamiento de estos temas permite desarrollar una ciudadanía participativa capaz de realizar acciones transformadoras de la realidad (A-80).

Ha sido revelador que mediante el tratamiento de cuestiones sociales vivas el futuro docente ha podido abordar el conocimiento social de forma integrada, donde el aporte de las disciplinas permite la comprensión de la realidad social y el desarrollo de la competencia ciudadana global. En este sentido un estudiante afirmaba: “trabajando estos problemas los alumnos pueden utilizar conocimientos del pasado, presente y posibles continuaciones futuras, conocimientos de otros lugares del mundo; de otros sistemas políticos, sociales, culturales o económicos para tener conciencia social y desarrollar valores humanos” (A-91). Y una alumna opinaba “El tema de los refugiados tiene un trasfondo y unas consecuencias variadas y relevantes tanto a corto como a largo plazo en nuestra sociedad más inmediata y más amplia (a escala global)” (A-95). Por consiguiente, fueron capaces de descubrir que una de las fortalezas de este nuevo enfoque de contenidos era su carácter integrador donde interrelacionar conocimientos sin límites territoriales.

Por último, en relación al valor de tratar estos temas, estaba la particularidad de focalizar la problemática en la infancia, algo muy valorado por los y las estudiantes que se puede sintetizar en esta opinión “Mi mayor argumento a favor de tocar temas sensibles es la cercanía que los niños y niñas van a sentir cuando se aborden esos temas, la afinidad por edad lo hace más significativo para ellos” (A-93)

Se cuestionó también al alumnado acerca de si consideraba haber desarrollado mediante el proyecto, competencias sociales y ciudadanas, a lo que la gran mayoría contestó que sí, poniendo el acento en la posibilidad de “empatizar y tener más consideración humana, proponer posibles soluciones al conflicto, y entender mejor las situaciones y problemas ajenos” (A-29); otra alumna expuso que con esta experiencia pudo “(...) crecer como persona y fomentar mi pensamiento divergente, porque he observado diferentes posturas o visiones sobre un mismo tema y eso me ha hecho ver tanto el relativismo que envuelve este hecho, como lo importante que es el respeto” (A-12). En otros casos, se destaca el trabajo de “valores, conocimientos y derechos” (A-35) como aproximación a la conciencia social y ciudadana, y también su desarrollo mediante “la investigación en el tema y la consideración de que debes hacer algo al respecto y aportar para ayudar” (A-39). El desarrollo de sus competencias sociales lo relacionaban con la creación de un discurso propio, “he podido construir discurso de ciencias sociales, utilizar diversas estrategias metodológicas y construir pensamiento social de cara al futuro” (A-94).

Interesante nos pareció además que el alumnado valorara su nivel de seguridad y preparación para llevar a cabo estos temas al aula, en su futuro profesional. En este sentido, los

pareceres fueron diversos, y hubo opiniones que se decantaron tanto por el sí, como por el no. En este caso, los motivos esgrimidos para justificar la incapacidad de abordar estas problemáticas fueron la falta de información suficiente o de conocimiento del tema, la escasez de experiencia, la ausencia de una guía para desarrollar adecuadamente la controversia, la exigencia de justificar el trabajo de estas temáticas frente a una posible inspección educativa o frente a las familias, o la necesidad de contar con ayuda externa o de compañeros y compañeras.

Por último, en cuanto a las posibles dificultades que podrían encontrarse para llevar a la práctica este tipo de contenidos, se señalaron, entre otros, “el tiempo, puesto que me llevaría mucho tiempo trabajar esta propuesta y me restaría días para dar el temario” (A-43). Junto al tiempo se argumentan “(...) la falta de recursos y espacios” (A-12), “(...) la dificultad de los niños y niñas para comprender estos temas por su complejidad, ambigüedad y por la falta de madurez del alumnado” (A-15), “el relativismo y las distintas opiniones que existen en relación a este tema” (A-16), “la metodología y el modo de explicarlo para que el alumnado lo entienda y se motive” (A-58), o “las limitaciones del centro o del entorno, es decir, que no me dejen ponerlo en marcha” (A-26). Apenas fueron cinco los alumnos y alumnas que consideraron no encontrar ninguna dificultad para incluir estos temas en el nivel de primaria (A-32, A-57, A-62, A-69 y A-78), lo que nos hace valorar la necesidad de seguir formando al futuro profesorado en la adquisición de estrategias que les posibiliten el adecuado tratamiento de estos temas en el aula.

4. Conclusiones

Concluyendo, podemos afirmar que el proyecto ha seguido un proceso complejo, con altibajos, desde la motivación inicial de los estudiantes a sus inseguridades y resistencias, pero donde al final han logrado conectar la teoría con las prácticas reflexivas valorándolo muy positivamente. Aunque la investigación está en sus comienzos, necesitamos analizar todos los datos recogidos, mediante el análisis de las narrativas, materiales audiovisuales, discursos, encuestas y entrevistas. Es evidente que estos temas tienen un gran potencial formativo para el alumnado universitario de los Grados en Educación, pues les ayuda a comprender mejor el mundo en que viven y a intervenir en él, aumentan su compromiso social y político para la participación, y han comprobado que un currículo no disciplinar es posible y necesario, porque hay que conectar las clases de Ciencias Sociales con los problemas de la actualidad si queremos formar en ciudadanía. En nuestra opción de trabajar problemas sociales relevantes, nos sentimos totalmente identificadas con la línea de actuación que planteaba Joan Pagès en uno de sus trabajos, donde afirmaba que:

(...) el saber disciplinar [ha actuado] como un medio [no como un fin] para ubicar a los y a las jóvenes en su mundo, un mundo que es el resultado de una evolución, que se sitúa en un territorio cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos, y que está contextualizado e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas (Pagés, 2011: 73).

Para nuestro alumnado ha supuesto un reto introducir estas temáticas en el contexto del aula de educación primaria, sin contar con la guía del libro de texto o con suficientes materiales y recursos didácticos orientativos, ya existentes o publicados. Sin embargo, la experiencia revela un

impacto positivo en los y las estudiantes, no solo por el mayor conocimiento que han adquirido acerca de la problemática siria, sus causas y consecuencias, sino también por el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, como la búsqueda y selección de información, la conexión curricular entre contenidos y realidades sociales, el diseño de actividades y recursos didácticos, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y el uso de TIC, entre otras. Todas ellas le dotan de seguridad frente a su futuro quehacer docente. Pese a las resistencias iniciales y a algunas dificultades que se desencadenaron a lo largo del proceso, producto de la complejidad de abordar estas temáticas en el aula y de traspasar las barreras de lo emocional, los resultados son favorables y validan positivamente la experiencia como estrategia apropiada para la formación del profesorado en competencias críticas, ciudadanas y humanas.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, Al (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I (pp. 527-535). Sevilla: Díada Editora, S.L.
- Casas, M., Bosch, D. y González Monfort, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 39-52.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Chile: Universidad de Concepción. Consultado el 2 de julio de 2018. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Escrich, T., Lozano, F. García, A. (2015). *Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?* Recuperado a partir de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132526/1/competenciasvscapacidades.pdf>
- Felices de la Fuente, M. M., López Martínez, M. J., Jiménez Martínez, M. D., Moreno Baró, C. (2017). Introducir la literacidad crítica a través de cuestiones controvertidas en la formación de los futuros docentes. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 115-124). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos, en Paulo Freire. *Revista de Pedagogía crítica*, 1, pp.21-33. [Fue publicado en 2001 en la revista Kikiriki, Cooperación educativa, nº 34, 39-47].
- Grupo Cronos, (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las CCSS entre problemas y disciplinas, *Aula de innovación educativa*, 61, 6-8. [Publicado también en VV.AA. (2002): *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-37). Barcelona: Graò].

- Guichot Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación*, 27(2), 45-70. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Hess, D. (2005). How do Teachers' Political Views Influence Teaching About Controversial Issues? [¿De qué manera la postura política del maestro influye en la enseñanza de temas controversiales?]. *Social Education*, 69(1), 47-48. Recuperado de: <http://www.procon.org/sourcefiles/Views.pdf>
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy les Moulineaux: ESF éditeur.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coords.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon, Educagri, éditions.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- Maddokcs, (2013). *Las personas refugiadas ¿Y tú? ¿Qué opinas?* Madrid, Morata.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, 123-131. Sevilla: Díada Editora, S.L.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pagès Blanch, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Geografía e Historia*, 152-164. Barcelona, ICE Horsori.
- Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 66-81.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.) (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503646>
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, que establece las competencias dirigidas a que el estudiante adquiera una formación general, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

- Santisteban, A. (2011a). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio, Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, 63-84. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2011b). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio, Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. 85-104. Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (Coords). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 383-393. Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60(1). Recuperado a partir de: <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Toledo, M., Magenzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores, *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Valtin, Renate (2015). *Declaration of European Citizens' Right to Literacy. European Literacy Policy Network*. Recuperado de http://www.elin-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam_conference/The_declaration_of_European_Citizens_Right_to_Literacy.pdf Consultado el 2 de julio de 2018.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. París: UNESCO.