

¿La educación infantil es neutral? Literacidad crítica en formación inicial del profesorado*

Is children's education neutral? Critical literacy in initial teacher training

Arasy González Milea

Universidad de Zaragoza

arasy.gonzalez@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

Carmen Rosa García Ruiz

Universidad de Málaga

ergarcia@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.89

Fecha de recepción: 22/03/2025

Fecha de aceptación: 17/07/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



González Milea, A.; García Ruiz, C. R. y Santisteban Fernández, A. (2025). ¿La educación infantil es neutral? Literacidad crítica en formación inicial del profesorado. *Tejuelo*, 42, 89-116.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.89>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación PID 2019-107383RB-I00 Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio. Ministerio de Economía y Competitividad. Investigador principal: Antoni Santisteban Fernández.

Resumen: La literacidad crítica en formación inicial del profesorado requiere democratizar y problematizar cuestiones sociales. Presentamos una investigación cualitativa, de corte socio-constructivista, que analiza resultados de un programa formativo en Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga. El objetivo es saber si, en ese contexto, el futuro profesorado piensa si tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar cuestiones sociales es una tarea neutral o toma partido por una educación democrática y crítica, para la justicia social. Los resultados indican que maestras y maestros en formación comprenden la importancia de interpretar críticamente la información, cuestionan discursos hegemónicos, pero predominan posicionamientos neutrales que entienden la literacidad crítica como la adquisición de habilidades de lectura y escritura. Son consumidores activos de contenidos sociales y culturales con los que educan, pero no lo asocian a que es una toma de decisiones políticas e ideológicas. Como conclusión, consideramos necesaria la literacidad crítica para que el futuro profesorado cuestione sus representaciones sociales, reconozca la educación como un acto político y evolucione desde identidades docentes reproductivas a otras transformadoras.

Palabras clave: Educación infantil; neutralidad; literacidad crítica; formación del profesorado; ciencias sociales.

Abstract: Critical literacy in initial teacher training requires democratizing spaces and problematizing social representations. We carried out qualitative research, of a socio-constructivist nature, which analyses the results of a training program in Social Studies Education for the Degree in Early Childhood Education at the University of Malaga. The aim is to find out whether, in this training context, future teachers think that making decisions about what and how to teach social issues is a neutral task or whether they should take sides in favor of a more democratic and critical education for social justice. The results indicate that teachers in training understand the importance of critically interpreting information, hegemonic discourses are questioned, but there is a predominance of neutral positions that understand critical literacy as the acquisition of reading and writing skills. They are active consumers of social and cultural content with which they educate, but they do not associate it with political and ideological decision-making. In conclusion, we believe that critical literacy is necessary for future teachers to question their social representations, to recognize education as a political act and to evolve from reproductive to transformative teaching identities.

Keywords: Childrens' education; neutrality; critical literacy; teacher training; social sciences.

Introducción

La socialización de la infancia desde una perspectiva sociocrítica reconoce a niñas y niños como sujetos activos en el proceso de aprendizaje (Kim & Cho, 2017), tanto por las experiencias que pueden desarrollar en el entorno social y cultural, como por las interacciones que establecen en diversos grupos sociales (familia, escuela, barrio). En ellas construyen sus primeras representaciones sociales, reforzadas con el relato que transmiten los recursos culturales dirigidos a estas edades y que suelen responder a discursos hegemónicos que perpetúan relaciones desiguales de poder.

En ese contexto consideramos los planteamientos de literacidad crítica (en adelante LC) como una oportunidad para superar la idea de formación del pensamiento crítico como una simple

adquisición de habilidades cognitivas (Cooper & White, 2008; Castellví, Massip & Pagès, 2019). Como marco pedagógico, ha sido definida en múltiples ocasiones (Luke & Dooley, 2011), destacando que nos permite abordar cuestiones como las relaciones de poder y dominación en el ámbito educativo (Freebody, 2005; Lankshear & McLaren, 1993; Luke, 2012).

Consideramos la LC como una forma de lectura dirigida a desvelar la ideología de todo tipo de relatos, mediante el planteamiento de preguntas sobre cuestiones cotidianas, poniendo a prueba las relaciones de poder que perpetúan con el discurso. En definitiva, constituye un proceso en el que se revela la intencionalidad de quienes crean los textos, así como la ideología implícita en ellos.

En tal sentido y en un contexto tecnológico-digital como el actual, se presentan nuevos retos para la práctica educativa que promueva una lectura transmedia (Ballester-Roca y Méndez-Cabrera, 2021) y, desde una posición sociocrítica, se centre en cuestionar las relaciones de poder y de dominación que reproducen los medios de comunicación o las redes sociales, así como los recursos culturales que difunden (Kellner & Share, 2019). A edades tempranas, niñas y niños adquieren habilidades de lectura y escritura, son consumidores activos de contenidos sociales y culturales estereotipados (Salido-López y Saligo-López, 2021), por lo que cobra sentido abordar una LC adaptada a la Educación Infantil y, en primer lugar, formar docentes capaces de problematizar el contenido a enseñar.

1. Literacidad crítica en formación inicial del profesorado de Educación Infantil

Plantear preguntas y problemas desde la primera infancia conlleva leer textos o imágenes, crear conexiones significativas con los contextos sociales y hacer juicios de valor. En consecuencia, formarse para enseñar a leer de forma crítica supone leer más allá del texto o de las imágenes, más allá de los cuentos o de cualquier tipo de relato dirigido a la infancia, son necesarios itinerarios lectores (Hernández-

Delgado y López-Valero, 2025) que tengan en cuenta diversas perspectivas, examinen cuestiones sobre el poder, el conocimiento o las normas sociales.

Una amplia revisión bibliográfica al respecto nos indica que son escasos los programas educativos que abordan un uso crítico de los recursos culturales dirigidos a la infancia (Hobbs, 2007), menos aún en la formación del profesorado, tal y como afirman Kellner y Share (2019). Corroboran esta situación investigaciones desarrolladas en Canadá (Wilson & Duncan, 2009); Reino Unido (Kirwan et al., 2003) y EE.UU. No obstante, contamos con experiencias puntuales como las de Flores-Koulish et al. (2011), Luke (2000) o Robertson y Hughes (2011); quienes integran la LC en sus programas de formación e investigan sobre sus resultados como una opción inclusiva, democrática y plural de educar en justicia social.

No debemos confundir la LC con una metodología (Powell, 1999; Comber, 2001), sino como una manera de entender la educación y de posicionarse ante la información y los problemas sociales, para tener una opinión y tomar decisiones. Los primeros resultados que hemos obtenido dan testimonio de la necesidad de profundizar más en la formación inicial, ya que no existen investigaciones similares en esta etapa y en este campo de conocimiento en nuestro entorno (González-Milea et al., 2021).

A tal fin, hemos diseñado procesos que sitúan al futuro profesorado en la tesitura de tomar decisiones morales, políticas y culturales como apuntaron hace tiempo Luke y Freebody (1999). En dicha tarea, la LC adquiere tres dimensiones: social, en la medida en que se entiende que debemos apostar para una educación ciudadana democrática; educativa, al establecer principios pedagógicos para elaborar propuestas didácticas que contribuyan a una ciudadanía crítica y activa; práctica, cuando se aplica en el aula a partir de recursos y actividades adecuadas para el alumnado. Abordar esas tres dimensiones nos lleva a diseñar propuestas para el desarrollo de la LC que implican:

1. Democratizar espacios formativos para crear situaciones en las que dialogar y debatir, así como intercambiar ideas para contrastarlas.
2. Reconocer que en la primera infancia podemos abordar problemas sociales y desarrollar conciencia crítica, desde el diálogo en libertad, ofreciendo oportunidades al niño y la niña para experimentar y abrirse al mundo (Kim et al., 2018).
3. Experimentar un proceso de deconstrucción de sus representaciones sociales sobre la escuela, la infancia y la sociedad (Comber, 2001).
4. Diseñar y desarrollar prácticas a partir de recursos culturales a los que tiene acceso la infancia, analizar cómo reproducen discursos hegemónicos y cuál es la ideología subyacente a los mismos (Marsh, 2000; Shannon, 1995; Vasquez, 2000).

Centrándonos en el proceso deconstructivo de las representaciones sociales del futuro profesorado, según Tosar (2018) es recomendable empezar por cuestionar las creencias propias, entender cómo han sido construidas, como definen sus identidades y la forma en que interactúan en sociedad (Turiel, 1989). En ese caso, se les anima a identificar la ideología subyacente para situarlos en la tesitura de asumir el rol de agentes curriculares críticos (Cho & Johnson, 2021), aunque les resulte difícil llegar a comprender que en todo discurso hay una intencionalidad.

Utilizamos recursos comunes en el aula de infantil como cuentos, álbumes ilustrados, dibujos animados, juguetes, etc. (Carver-Sekers, 2009). Queda demostrado que, en la primera infancia, la motivación es mayor cuando se usan textos con imágenes para debatir temas como la raza, el género, las clases sociales o la pobreza (Kuo, 2009). Con ellos, podemos ayudar al futuro profesorado a distinguir hechos de opiniones y a preguntarse por las voces representadas en los relatos para hacer emerger aquellas que son silenciadas. No obstante, el profesorado en formación no puede llegar a tener una experiencia deconstructiva real si no aborda la ideología que reproducen y las relaciones de poder que median entre la escuela y los recursos.

El objetivo principal de la investigación es saber si el futuro profesorado piensa que tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar cuestiones sociales es una tarea neutral o debe tomar partido por una educación para la justicia social, más democrática y crítica. Pretendemos saber si consideran que las decisiones educativas que se toman en la escuela infantil son o deben ser un acto neutral o político, para valorar si transitan entre identidades docentes reproductivas a transformadoras.

2. Metodología

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia, que se ha iniciado en el curso 2019/2020 y se ha prolongado a lo largo de cinco cursos académicos, reportando resultados puestos a debate ante la comunidad académica. Como en ocasiones anteriores, se sitúa en el paradigma cualitativo (Flick, 2004) y asume un enfoque crítico (Carr & Kemmis, 1986; Carr, 1996), para ser desarrollada con carácter sistemático, y empírico (Kerlinger, 1979). Se pretende conocer en profundidad qué cambios se producen en el futuro profesorado de Educación Infantil, después de participar en un programa formativo organizado desde los principios de la LC. El propósito es conocer una realidad compleja, en su contexto natural, para valorar cómo evoluciona la comprensión de conceptos propios del pensamiento crítico y cómo transforman su visión de la práctica educativa.

Tabla 1
Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas	Objetivos
P.1.¿Qué entiende el futuro profesorado por neutralidad, intencionalidad, ideología?	O.1.Determinar el grado de complejidad de su pensamiento crítico, si entienden la educación como un acto político y se reconocen como agentes curriculares críticos
P.2.¿Qué factores dificultan que el profesorado en formación inicial logre desarrollar un pensamiento social crítico y complejo?	O.2.Identificar los obstáculos que influyen en el desarrollo de un pensamiento social crítico y complejo

Nota: elaboración propia

El esfuerzo por adecuar la opción epistemológica y metodológica de la investigación, con el foco de estudio y las preguntas de investigación, nos condujo a la selección de la muestra (Calderón, 2009) y los fundamentos teóricos que la sostienen (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). No se busca confirmar o desmentir teorías previas, sino contribuir a la comprensión del proceso de cambio en las representaciones sociales del futuro profesorado, sin separarlo de la reflexión sobre el fenómeno (Elliott et al., 1999). Así, el rol que asumen quienes investigan es de observación participante ya que, antes del inicio del estudio se manifestaron las intenciones de este y se negociaron las condiciones en las que se desarrollaría.

2.2. Contexto

La investigación ha sido desarrollada en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, impartida en el tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Se ha desarrollado en cuatro fases (ver Tabla 2).

Tabla 2
Fases de la investigación

Cursos	Fases	Acciones
2018/2019	Diseño de la investigación	Delimitación del campo de trabajo Fijación del foco de investigación Elaboración del estado de la cuestión Metodología y diseño de instrumentos
2019/2020	Desarrollo programa formativo	Recogida de información y análisis de progreso 25/03/20 Acceso al campo de información y negociación Seguimiento de la experiencia formativa en LC 25/03 a 18/06/20 Recogida de información 25/03/20 a 2022 Análisis en progreso de la información y triangulación
2020/2021	Difusión de resultados	Publicación de los primeros resultados Continuación con el análisis en progreso

2021/2022	Informes de investigación	Finalización del análisis Elaboración de resultados
-----------	---------------------------	--

Nota: elaboración propia

En este artículo vamos a ofrecer resultados del análisis de progreso de la segunda fase.

2.3. Muestreo

El número de participantes asciende a 71 docentes en formación (97% mujeres y 3% hombres) que cursaron la asignatura en el curso 2019-2020, es decir, de forma virtual debido al confinamiento sufrido a causa del COVID-19. La selección de informantes se llevó a cabo con un muestreo teórico o intencionado (Hammersley y Atkinson, 2001), a partir de las siguientes premisas y sus respectivas motivaciones:

- a. Cursar la asignatura en la que se comenzaría a desarrollar un programa formativo organizado en torno a procesos de LC en Educación Infantil.
- b. Haber cursado un Ciclo Superior de Formación Profesional en Educación Infantil, 0-3 años. Con una duración de dos años, cuentan con una formación previa de carácter psicopedagógico que ayuda a introducir principios teóricos más complejos.
- c. Mostrar voluntariedad a la hora de participar en la investigación dado que facilita el proceso de comunicación, intercambio de ideas y disponibilidad de sus producciones académicas.

2.4. Acceso a informantes y negociación

Se siguieron una serie de principios éticos que se dieron a conocer a las personas informantes para garantizar el anonimato sustituyendo nombres reales por códigos, el uso de la información con fines científico-académicos, el compromiso de notificar posibles cambios en el foco de la investigación, asegurar que el acceso a la información es exclusivo de las personas que desarrollan la

investigación y la responsabilidad de comunicar los resultados una vez finalizado el informe.

En el primer encuentro se realizó la negociación, se explicó la naturaleza de la investigación diseñada, la voluntariedad de formar parte de ella y la libertad de abandonar la investigación en el momento que se desee.

2.5. Programa formativo, instrumentos y recogida de información

El eje de la investigación es la implementación de un programa formativo en LC que se organiza a partir de talleres en los que dialogan teoría y práctica para desarrollar el pensamiento crítico del futuro profesorado. El contenido fue el siguiente:

Tabla 3
Talleres de Literacidad Crítica

	Temáticas abordadas	Textos trabajados
1º	Introducción a la literacidad crítica	Gee (2005)
2º	Literacidad crítica: profesorado e infancia	McLaughlin y DeVogd (2004)
3º	Entorno Cultural y Literacidad Visual Crítica para leer la ciudad y el arte urbano	Buelow et al. (2018)
4º	[Re]construcción de la tradición. Pensar los textos fuera del molde. Contrarrelatos de la posibilidad: contenido social y literacidad crítica	James y McVay (2009), Ensminger y Fry (2012)
5º	Pensar los textos fuera del molde, en la práctica y en la experiencia	Lewison et al. (2002), Kim y Cho (2017)

Nota: adaptado de González-Milea et al., 2021.

El instrumento de investigación principal son las producciones académicas del futuro profesorado, recogidas en un portafolio de aprendizaje elaborado a lo largo de la asignatura. Se analizan en este artículo tres relatos elaborados por cada participante, un total de 213, realizados en tres momentos claves que vertebran el proceso formativo.

Tabla 4
Instrumentos y momentos de análisis

Diagnóstico	Análisis del proceso formativo	Fechas
Inicial	Reflexión inicial (antes de la formación)	15/04/2020
Intermedio	Reflexión intermedia (durante la formación)	23/04/2020
Final	Relato reflexivo-crítico final	27/05/2020

Nota: elaboración propia

Las dos primeras reflexiones estaban orientadas a contestar a las preguntas: ¿La práctica docente de Educación Infantil es neutral? ¿Por qué? ¿Es posible no ejercer ningún tipo de influencia en niñas y niños respecto a cómo ver e interpretar el mundo, y las relaciones y acontecimientos sociales? La reflexión final se elaboró a modo de relato crítico-reflexivo que el futuro profesorado crea una vez finalizado el curso, recogiendo el conjunto de aprendizajes alcanzados durante el programa formativo.

2.6. Análisis de datos

Respetando los principios de credibilidad y rigor, con los datos obtenidos se realizó una triangulación de momentos (antes, durante y después de la formación), de instrumentos (reflexión inicial, intermedia y final) e informantes; haciendo dialogar los datos procedentes de la totalidad de las producciones de las personas participantes (Denzin, 1978; Mathison, 1988; Moran-Ellis et al., 2006).

Se ha realizado un análisis categorial a partir de fragmentos de las reflexiones del futuro profesorado, en las que manifiestan, de forma literal o inferencial, el significado que le atribuyen a los conceptos neutralidad, ideología, intencionalidad, así como de las posibles dificultades expresadas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de educación infantil. Esto fue posible gracias al empleo del software ATLAS.ti, los datos fueron volcados siguiendo un sistema de notaciones cuya explicación se expone a continuación.

Tabla 5
Sistema de notaciones

Grupo Reducido	Grupo Trabajo	Informante	Instrumento	Codificación
A.1 (7 grupos)	A.1n (1 al 7)	Siglas	Reflexión: - Inicial - Intermedia	R1.A.1.n.n R1.A.2.n.n
A.2 (7 grupos)	A.2n (1 al 7)		- Final	R2.A.1.n.n R2.A.2.n.n R3.A.1.n.n R3.A.2.n.n

Nota: elaboración propia

Se ha comprobado la validez de los resultados obtenidos hasta llegar a una saturación de las categorías. El informe final ha contado con el contraste de una mirada externa (Miles & Huberman, 2003), en concreto de personas expertas en el área de conocimiento. Con ello no se persigue la generalización o transferibilidad, sino la generación de sentido y significado de las experiencias de personas que comparten un momento espacial, temporal e histórico determinado (Cornejo y Salas, 2011).

La investigación no pretende extrapolar resultados a otros contextos, sino que busca comprender cómo se desarrolla el pensamiento crítico en un contexto acotado y en un espacio de tiempo limitado. No obstante, su relevancia a la hora de generar significado reside en que los asuntos abordados interpelan a una dimensión social, cultural, temporal e histórica concreta que puede dar testimonio de problemáticas comunes (Eisner, 2017).

3. Discusión de resultados

Presentamos los resultados agrupados en los conceptos neutralidad, intencionalidad e ideología, categorías que se complementan entre sí. Con posterioridad abordaremos las dificultades detectadas para el desarrollo de la LC en el profesorado en formación.

3.1. Neutralidad

Las reflexiones del profesorado en formación, constatan que asumir una posición neutral puede resultar complicado y hasta paradójico debido a la variedad de situaciones a las que se pueden llegar a enfrentar en el aula y, según la complejidad de algunas temáticas abordadas, mostrarse imparcial -aunque se quiera- es difícil. Son conscientes de que en la relación educativa y, especialmente, en la relación de autoridad docente-alumnado hay un sistema de valores en el que inevitablemente una parte influye en la otra; en sus creencias, experiencias, representaciones sociales o expectativas.

En relación con la exposición de ideas o creencias en el aula, no encontramos coherencia en los tres momentos analizados, sino que paradójicamente, avanzan y retroceden en su posicionamiento.

Considero que la práctica de un docente de Educación Infantil debería ser neutral, ya que debemos de llevar a cabo nuestra enseñanza de la forma más real posible sin que intervenga nuestro punto de vista, nuestros valores o nuestras creencias, sin embargo, evitar que ocurra esto es difícil ya que estas creencias las tenemos tan interiorizadas que nos resulta complicado separarlas y mostrarlas desde una perspectiva neutral [R.2.A.1.2.LT].

Quienes defienden que el profesorado en las aulas debe ser neutral, destacan que es prácticamente imposible porque aún en las propias interacciones, gestos y miradas manifiestan, de forma más o menos evidente, sus inclinaciones. Se desvela con ello la percepción que tienen sobre la dimensión semiótica del discurso a la que le atribuyen igual relevancia que el discurso verbalizado.

Creo que es muy difícil que la práctica sea neutra en su totalidad porque, aunque no queramos, simplemente con nuestras miradas o gestos ya estamos influyendo a los niños y niñas [R1.A.1.3RF].

La práctica de un docente nunca será totalmente neutra, puesto que simplemente a través de los gestos, las emociones, la forma de moverse, el ritmo y las interacciones verbales se está posicionando en sus creencias y pensamientos, por lo tanto, está influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje [R2.A.2.7.CC].

Mi idea en un principio era clara: una maestra de infantil debía ser neutral para no influenciar, pero realmente eso en la práctica no ocurría. Después mi idea dio un giro, no se podía ser neutral porque debemos de actuar según muchos factores como es por ejemplo el contexto social o según las características de nuestro alumnado entre otras muchas cosas [R3.A.1.3.BR].

Podemos observar cómo emerge en sus reflexiones una terminología propia del discurso pedagógico, procedente de su formación previa; currículum oculto, transversalidad del conocimiento, etc. Sin embargo, son casos puntuales y no una situación generalizada.

Los docentes no solo transmitimos conocimientos sino también, de forma transversal, enseñamos una serie de competencias, las cuales son muy necesarias para el futuro desarrollo personal del alumno, pero todas ellas pueden estar condicionadas por el pensamiento del propio docente [R1.A.2.7.CC].

Hemos de destacar la confusión terminológica que existe en gran parte del profesorado en formación. El propio significado de neutralidad es difuso, así como las implicaciones políticas y sociales que devienen de posicionarse respecto a la neutralidad. En otras ocasiones, establecen equivalencias directas entre neutralidad y términos errados, por ejemplo, que la neutralidad es equivalente a libertad de expresión, como facilitador del pensamiento crítico.

Si no fuera neutral se estaría limitando la libertad de pensamiento en ellos y se obstaculizaría su pensamiento crítico [R3.A.1.3.LG].

3.2. Intencionalidad

A la hora de acercarse a los textos desde un posicionamiento crítico, con una actitud de curiosidad, pero de sospecha, asumiendo que toda producción textual, tiene intencionalidad, es importante analizar los textos en el ámbito escolar. En este estudio encontramos dos formas marcadas de caracterizarla. Por un lado, identifican que, en los textos, material escolar, currículum, existe una intencionalidad que obedece al posicionamiento político asumido por parte de quien los genera y, por otro lado, la comprensión de que detrás de la propia práctica hay también intencionalidad. Las referencias a la intencionalidad subyacente en materiales producidos por agentes externos, crece significativamente en los periodos comprendidos entre la reflexión inicial y la final, y comienzan a hacer referencia a que existe una intencionalidad por parte de quienes elaboran material didáctico dirigido a la primera infancia.

En la escuela se trabaja mucho mediante textos, ya sea de cuentos u otros, y sabiendo que cada uno de ellos tiene una intencionalidad [A.1.6.RG].

Todo tiene un “mensaje oculto” que gracias a la literacidad podemos descubrir qué intención tiene el emisor y saber interpretar qué nos quiere decir. Dichos pensamientos, nos puede influir para adquirir valores negativos o positivos y, en base a esto, nos comportarnos con los demás de una forma u otra [...] todo el mundo en su discurso tiene una intencionalidad de transmitir algo [R3.A.2.2.NR].

En segundo lugar, manifiestan que, como docentes en formación, tienen una intencionalidad que obedece a sus principios pedagógicos, que es por lo que se posicionan y se manifiestan como agentes políticos, con responsabilidad social.

En ese momento, más que nunca, se percató de que ni ella [habla de ella en 3º persona] misma estaba siendo neutral, ya que en las preguntas inconscientemente, buscaba la respuesta que quería escuchar [R3.A.2.3.MA].

3.3. Ideología

Hablar de la carga ideológica en las aulas de Educación Infantil sigue apelando a las concepciones de neutralidad y el propio posicionamiento del profesorado en formación, qué cree y qué manifiesta, son dimensiones muy relacionadas. Es así como, en función del grado de profundidad en argumentar o ejemplificar situaciones en las que entra en juego la ideología en el aula, se agruparon las referencias en diferentes niveles: rudimentario, complejo y un tercero que pone sobre la mesa un asunto de significativa relevancia: la disonancia ideológica entre la escuela y la familia.

Primeramente, se sigue barajando la cuestión de la ideología relacionada con intereses surgidos en el aula, pero en este caso, vinculados más bien a la cotidianidad y a asuntos más frívolos o superficiales. Hay ideología en el aula si el profesorado habla en clase sobre sus ideas, gustos, opiniones y preferencias, no obstante, las vinculan a colores favoritos o predilección por equipos de fútbol.

Muchas veces vemos que desde pequeño un padre o madre que le guste mucho el fútbol y sea del Madrid le compran la equipación del Madrid, a ese niño que no sabe todavía ni lo que es el fútbol, pero ya de mayor va a ser del Madrid porque sus padres en cierto modo así lo han decidido y ellos aun así se piensan que él que ha elegido ser de tal equipo ha sido su hijo [A.2.2.GG].

En segundo lugar, valoran la posibilidad de que pueda llegar a darse una disonancia ideológica entre lo que el profesorado pretende enseñar, lo que la familia quiere inculcar y el ideario del centro educativo (laico o religioso). Parte del estudiantado, ante esta situación, considera que la mejor opción es ofrecer una propuesta educativa que no contradiga los valores familiares.

Nuestro deber es enseñar, además de intentar reforzar la educación que se da en casa. Pienso esto debido a que, en el caso de que no sea neutral, puede crear conflictos entre familia y escuela, ya que

puede que la visión que tenga el docente que imparte clase sea diferente a la de una o varias familias [R1.A.1.7.MG].

También existirán temas en los que no podrá meterse. Como por ejemplo en la política, aunque no es algo que se suele dar en el aula de infantil, o en los tipos de familias que hay, en este caso deberá de exponer todos los tipos de familia de una manera neutral y sin llegar a decir nunca, por ejemplo, “que no le gusta el matrimonio tradicional” [R1.A.2.1.BS].

No siempre las familias van a tener la misma ideología o pensamientos que la maestra, y les puede sentar mal que la maestra de sus hijos les inculque ideas, las cuales los padres no están de acuerdo [R.1.A.1.PP].

En el nivel más complejo, hacen referencia a cuestiones socialmente vivas relativas a la escuela, la sociedad y la cultura, cuyo tratamiento requiere un posicionamiento ideológico. Es amplio el abanico de temáticas que pueden surgir en el aula, entre ellas hacen referencia al machismo, patriarcado, islamofobia, política, religión, como temas más recurrentes y a la tauromaquia, animalismo, conflictos bélicos históricos, en menor medida.

Hoy en día sigue existiendo quienes temen o cuestionan lo que llaman politización de la enseñanza, a lo que son prácticas democráticas en el aula [R2. A.1.1.PP].

Por ejemplo, el día de Andalucía un profesor decide enseñar a los niños y niñas de su aula la tradición de su país, los toros. Este docente considera que los toros son una tradición de España, es cultura, no hace daño a nadie porque son animales y están para eso. Otro docente considera que los toros son una tradición violenta, que no respeta la vida de los animales, que no es cultura y es una aberración, que enseñar esto a los alumnos estaría fomentando la violencia. [...] Cada persona percibe a la sociedad de una forma u otra en función de nuestra moral, ética, experiencia, situación [R1.A.1.2.BL].

Si yo soy católica no debería intentar inculcar a todos/as mis alumnos esta religión, sino que debería enseñarle las distintas religiones que existen para que así sean ellos mismos los que decidan en qué religión adorar o ser ateos [R1. A.1.3.BC].

Por otro lado, nos encontramos ejemplos que, ante esta posible disyuntiva, el papel del profesorado en particular, y de la escuela en general, es ofrecer una educación plural en la que los niños y las niñas puedan conocer realidades alternativas, para desarrollar una mirada más tolerante al cambio y a la diferencia.

Es importante que sepamos la ventaja de no ser neutral en cuanto a que le mostramos al niño/a unos conocimientos e ideas diferentes de personas que no forman parte de su ámbito familiar y que les ayudan también a saber interpretar el mundo de manera distinta, pero lo que no podemos hacer es llegar al punto de adoctrinar al alumnado a través de la imposición de ideas, creencias, etc. [R2.A.1.6.RP].

3.4. Dificultades para el desarrollo de la Literaciad Crítica

Existe una serie de dificultades que obstaculizan el desarrollo de la LC en el profesorado en formación que clasificamos en dos grandes grupos. En primer lugar, encontramos las dificultades relativas a las representaciones sociales del futuro profesorado, entre las que se encuentra tener una imagen limitada de las capacidades intelectuales de la infancia junto a una visión de la escuela como espacio de reproducción social y no de transformación. A ello se suma la asunción de posiciones epistemológicas tradicionales, relativas al conocimiento a ser enseñado. En segundo lugar, encontramos dificultades formativas, relativas a un lenguaje pobre, a la concepción de que el pensamiento crítico se desarrolla de manera espontánea y a la manifestación de no comprender el contenido, no tener formación en LC o no haberse comprometido a nivel personal.

“Los niños y niñas aprenden por repetición; son ciudadanos y ciudadanas del mañana; son esponjas”, estos son algunos ejemplos que denotan una imagen de infancia débil, pobre, reproductiva. Si las niñas

y los niños no forman parte de la ciudadanía hoy, no hay que generar espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, pero sí para que interioricen y reproduzcan valores culturales sin cuestionarlos. En consecuencia, los contenidos a tratar son de escasa complejidad y casi siempre están vinculados a cuestiones propias de la cotidianidad de las aulas.

Son muy pequeños y aún no tienen un criterio propio, lo cual, el alumnado se va a dejar llevar por la opinión del profesor o la profesora, ya que no conocen ninguna otra. La educación que se imparte en infantil es una educación básica, en la que el docente no va a influir a modo de adoctrinamiento en ninguna de las materias. Por ejemplo: las religiones, las ideologías políticas [...] [R1.A.1.5.MM].

Los niños/as son como esponjas, es decir, lo absorben todo y es por ello por lo que van a copiar y tomar el ejemplo de un adulto, en este caso el de un maestro/a [R1.A.2.1.OL].

Me gustaría destacar la dificultad de llevar al aula diferentes recursos de información, necesaria para que se den todas las perspectivas posibles, es decir, trabajamos con niños que aún no saben leer, ni escribir por lo que trabajar la literacidad crítica como tal, no podríamos hacerlo de una forma completamente desarrollada [R3.A.2.4.AD].

Se asume, en consecuencia, que la escuela es un espacio de socialización no de cuestionamiento, no se la considera como un lugar para la transformación social, lo cual deviene inevitablemente en la asunción de un rol docente transmisivo y reproductor de prácticas discursivas hegemónicas, que mantienen y refuerzan relatos hegemónicos.

Cuando inculcamos valores, culturas o ideas globales, que vienen así por “ley o historia” por así decirlo, debemos mantenernos neutros [R2.A.2.6.NP].

Como educadora en un aula puedes tener una práctica completamente profesional de forma que simplemente te dediques a enseñar unos contenidos de forma objetiva [R1.A.2.5.GM].

Cabe destacar que parte del profesorado en formación asume un posicionamiento positivista en cuanto a su idea de naturaleza del conocimiento. Entiende que el conocimiento no es susceptible de ser manipulado ni alterado, que el profesorado es su poseedor y es quien lo moviliza desde los libros sin que niñas y niños puedan aportar nada al proceso.

Vemos atisbos de complejidad en sus argumentaciones, pero se mantiene la confusión en cuanto a terminología precisa, apareciendo paradojas discursivas. Hacen referencia al currículum oculto, a las representaciones sociales, la ideología, los principios pedagógicos, la socialización, pero sin citar el concepto preciso.

Plantearse si la educación es o no neutral es algo menos frecuente, aunque esto no le quita importancia a este planteamiento, ya que a mí personalmente me supuso un total desafío dejar plasmados mis pensamientos de forma escrita, pues no era capaz de encontrar las palabras correctas que me permitiera hacerme entender [R3.A.2.1.RM].

En menor medida, se encuentra que tienen una concepción del pensamiento crítico espontaneísta, mediante el cual, por la incorporación de métodos diversos, sin intervención docente, las niñas y los niños se harán más críticos. Esta postura, más ingenua, nos lleva a pensar que puede ser resultado de lagunas formativas.

Debemos crear situaciones y espacios cómodos, seguros, para los más pequeños y así emergen sus pensamientos para que sean capaces de desarrollar múltiples perspectivas sobre el tema que se le está ofreciendo y utilizar su pensamiento crítico [R2.A.1.7.JV].

Haciendo un ejercicio autorreflexivo, parte del futuro profesorado manifiesta carencias formativas en pensamiento crítico

traduciéndose esto, en ocasiones, en dificultades para realizar las tareas, es decir, reflexiones con mayor profundidad y complejidad.

Quizás sueno dura, pero me veo a mí misma con esa edad, y hasta siento coraje, porque nadie se sentó a mi lado al ver esas películas y me explicó lo que estaba bien o mal en ellas, las cosas terribles que transmitían y que por ser tan inocente, yo no veía [A.1.4.BT].

La Universidad se centra únicamente en enseñar a leer, escribir, realizar juegos, etc. pero no va más allá de ese aprendizaje [R3.A.1.5.PP].

En casos puntuales, toman conciencia de que el compromiso personal es una parte importante a la hora de adquirir ciertos aprendizajes. Argumentan que, si bien recibieron una formación interesante, no terminaron de implicarse para poder beneficiarse de ellas.

Es cierto que el distanciamiento y el no estar cara a cara con las fuentes de aprendizaje de esta asignatura nos lleva a ciertas personas al hecho de no aprovechar todas las oportunidades que se nos brindan para tener buenas bases de conocimiento [R3.A.2.2.SM].

Como revisión final de los resultados obtenidos podemos decir que el futuro profesorado, después de una formación específica en LC en Educación Infantil, sigue mostrando mayoritariamente posiciones en las que apela a una supuesta neutralidad del profesorado, pero comienza a elaborar una visión crítica de la docencia como mostramos en la Tabla 6.

Tabla 6
Resultados principales

Posicionamiento	Resultado
Neutralidad docente	Entienden la LC como adquisición de habilidades de lectura y escritura
Interpretación crítica de información y recursos	Contenidos sociales y culturales representados en informaciones y recursos con los que educan
Cuestionamiento de discursos hegemónicos	Cuestionan sus representaciones sociales y asociación de la docencia con una toma de decisiones políticas e ideológicas

Nota: elaboración propia

Si bien, el profesorado en formación se resiste a cuestionar sus representaciones sociales sobre la política y la ideología, la evolución en sus posiciones parte de su iniciación en la interpretación crítica de la información de textos y recursos culturales con los que planifican su práctica educativa. Las dificultades detectadas para el desarrollo de la LC apuntan a la necesidad de cambiar identidades docentes reproductivas por otras transformadoras. Así, se podría llegar al cuestionamiento de discursos hegemónicos y de sus propias representaciones sociales, lo que implica elaborar significados sobre qué es la LC y cómo llevarla a la práctica.

4. Conclusiones

Abordar el desarrollo de la LC en formación inicial del profesorado es una tarea apasionante en la misma medida que compleja, puesto que no pueden alcanzarse resultados positivos en un corto espacio de tiempo. Los aquí recogidos, nos indican que el futuro profesorado no delimita de forma clara los conceptos de neutralidad, ideología e intencionalidad. Las argumentaciones que alcanzan a elaborar son difusas e imprecisas, aunque el proceso reflexivo haya sido intenso y altamente positivo, pues manifiesta que en escasas ocasiones ha contado con la oportunidad de hacerlo a lo largo de sus estudios de grado.

Las severas carencias formativas en procesos reflexivos críticos influyen en las dificultades detectadas para el desarrollo de la

LC pero, a su vez, se encuentran reforzadas por sus representaciones sociales, elaboradas desde sus experiencias escolares y consolidadas en sus prácticas docentes. Reproducen un discurso pedagógico poco elaborado desde el punto de vista de la adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Los resultados no difieren de las investigaciones llevadas a cabo en Stanford (Wineburg et al., 2016) o en España por el grupo de investigación GREDICS (Santisteban et al., 2020), en las que se demuestra que el profesorado en formación se encuentra en estadios iniciales de desarrollo del pensamiento crítico.

Asumir un enfoque pedagógico crítico, es el resultado de posicionarse ontológica y epistemológicamente con una mirada compleja y diversa de la realidad, a la cual se accede desde la propia subjetividad, contextualizada histórica y temporalmente. Ello deviene en un posicionamiento político respecto a la enseñanza y el aprendizaje, que entiende que la educación no es neutral y es un acto eminentemente político. Se parte de la idea de que el profesorado, como agente intelectual, interpreta un currículum prescrito que preserva la ideología dominante, desde su posición en el mundo, su experiencia en la cultura, sus representaciones sociales y su asunción de la realidad.

Por todo ello, concluimos que es necesario profundizar en experiencias formativas en LC, con el objeto de que se conviertan en el eje articulador de una educación de naturaleza contra-hegemónica (Sant, 2021). El diseño de propuestas de aula debe ir acompañado de una reconstrucción del pensamiento práctico. En caso contrario, solo se alcanzan cambios cosméticos, un añadido al discurso pedagógico, pero sin carácter transformador de la enseñanza (Carver-Sekers, 2009; Marsh, 2000; Shannon, 1995; Vasquez, 2000). Para cambiar esta incoherencia y movilizar las creencias deterministas y positivistas, las propuestas formativas en LC no pueden ser puntuales y efímeras, sino la columna vertebral de la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

Ballester Roca, J., y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo*, 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>

Buelow, S., Frambaugh-Kritzer, C., & Au, C. (2018). Communicating like an artist: Disciplinary literacy instruction in elementary visual arts. *Literacy Research and Instruction*, 57(3), 232-254. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1453896>

Calderón, C. (2009). Assessing the Quality of Qualitative Health Research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1294>

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer.

Carver-Sekeres, D. (2009). The market child and branded fiction: A synergism of children's literature, consumer culture, and new literacies. *Reading research quarterly*, 44(4), 399-414. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.6>

Castellví, J., Massip, M., & Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Cho, H., & Johnson, P. (2021). “We have to focus on improving our and our next generation’s rights!” Exploring critical literacy in a third space for Korean female high school students. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(2), 174-202. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1805612>

Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), 168-181.

Cooper, K., & White, R. E. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research project. *Improving Schools*, 11(2), 101-113. <https://doi.org/10.1177/1365480208091103>

Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Praeger.

Ensminger, D., & Fry, M. (2012) A Conceptual Framework for Primary Source Practices. *The Educational Forum*, 76(1), 118-128.

Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.

Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229. <https://doi.org/10.1348/014466599162782>

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/16094069060050010>

Flores-Koulish, S. A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the media literacy course: Three early childhood teachers look back. *Action in Teacher Education*, 33(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.569308>

Freebody, P. (2005). Critical literacy. In R. Beach & J. Green (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 433-454). Cresskills.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Gee, J. L. (2005) *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.

González-Milea, A., García Ruiz, C. R., y Santisteban Fernández, A. (2021). Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. *Avances en la Investigación. Nuevas Dimensiones*, 8, 87-107. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>

Hammersley M., y Atkinson P. (2001). El diseño de la investigación; problemas, casos y muestras. Etnografía. En M. Hammersley y P. Atkinson (Coords.), *Métodos de investigación* (pp. 40-68). Paidós.

Hernández Delgado, L. y López Valero, A. (2025). Itinerarios para la formación de la ciudadanía de acuerdo con la Agenda 2030. Literatura infantil y ODS. *Tejuelo*, 41, 115-174. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.115>

Hobbs, R. (2007). Approaches to instruction and teacher education in media literacy. *Higher Education Research & Evaluation*, 1, 58-64.

James, J. H., & McVay, M. (2009). Critical literacy for young citizens: First graders investigate the first Thanksgiving. *Early Childhood Education Journal*, 36, 347-354. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0296-6>

Kellner, D., & Share, J. (2019). Preparing Educators to Teach Critical Media Literacy. In D. Kellner & J. Share (Eds.), *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education* (pp. 62-79). Brill Sense.

Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana.

Kim, S. J., & Cho, H. (2017). Reading outside the box: Exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, 31(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1263314>

Kim, S. J., Park, S., & An, S. (2018). “You can’t be rich only doing good deeds”: Bilingual kindergarteners’ discussions about poverty and wealth. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 101–119. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0209-9>

Kirwan, T., Learmonth, J., Sayer, M., & Williams, R. (2003). *Mapping Media literacy. Media Education 11-16 Years in the United Kingdom*. BFI.

Kuo, J. M. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia-Pacific Education Review*, 10(4), 483–494. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9048-6>

Lankshear, C., & McLaren, P. L. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern*. State University of New York Press.

Lewis, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts*, 79(5), 382-392. <https://doi.org/10.58680/la2002255>

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent & adult literacy*, 43(5), 448-461.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>

Luke, A., & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinke (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 856-868). Routledge.

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5-8.

Marsh, J. (2000). Teletubby tales: Popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary issues in early childhood*, 1(2), 119-133.

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>

Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.

Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>

Ortega Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.118>

Powell, R. (1999). *Literacy as a moral imperative: Facing the challenges of a pluralistic society*. Rowman & Littlefield.

Robertson, L., & Hughes, J. M. (2011). Investigating preservice teachers' understandings of critical media literacy. *Language and Literacy*, 13(2), 37-53. <https://doi.org/10.20360/G22S35>

Salido López, J. V., y Salido López P. V. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 34, 15-48. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.15>

Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C., & Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32(2), 185-212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>

Shannon, P. (1995). *Text, lies and videotape: Stories about life, literacy and learning*. Heinemann.

Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>

Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comp.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Alianza.

Vasquez, V. (2000). Our way: Using the everyday to create a critical literacy curriculum. *Primary Voices K-6*, 9(2), 8-13.

Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing mandates in media education: the Ontario experience. *Comunicar*, 16(32), S127-S127. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-008>

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Recuperado de <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>