

Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. Avances en la Investigación.¹⁵

Towards a Model of Didactic Intervention in Critical Literacy for Early Childhood Education. Advances in Research.

Arasy González Milea¹⁶, Carmen Rosa García Ruiz¹⁷ & Antoni Santisteban Fernández¹⁸

Resumen

El artículo ofrece resultados iniciales de una investigación sobre Literacidad Crítica en Educación Infantil que parte de la necesidad de abordarla, en primera instancia, en la formación inicial del profesorado. En el marco de una investigación cualitativa en proceso, nos planteamos si es posible formar al profesorado para que incorpore en su práctica la Literacidad Crítica. Una revisión de las investigaciones desarrolladas nos indica que contamos con escasos precedentes. Con el propósito de aportar resultados con este trabajo, damos cuenta del plan formativo llevado a la práctica y las diferentes fases de la investigación. Los avances iniciales están ligados a la relevancia que tiene el rol docente, a que tome conciencia de la dimensión semiótica del discurso como herramienta para la

¹⁵ <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>

¹⁶ Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos 29071 Málaga (España). Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777> Contacto: arasygm@uma.es

¹⁷ Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos 29071 Málaga (España). Universidad de Málaga. <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131> Contacto: rgarcia@uma.es

¹⁸ Edificio G-5, despacho G5-115. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Universitat Autònoma de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186> Contacto: antoni.santisteban@uab.cat

creación de representaciones sociales y culturales en el aula, así como a la potencialidad que representa la selección y uso de recursos culturales, para abordar la Literacidad Crítica.

Palabras clave: Literacidad Crítica, Educación Infantil, Didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract

This article offers initial results of an investigation on Critical Literacy in Early Childhood Education that began with the need to address it, in the first instance, in the initial training of teachers. In the framework of qualitative research in progress, we consider whether it is possible to train teachers to incorporate Critical Literacy into their practices. A review of the research carried out indicates that we have few precedents. In order to provide results with this work, we give an account of the training plan put into practice and the different phases of the research. The initial advances are linked to the relevance of the teaching role, to the awareness of the semiotic dimension of discourse as a tool for the creation of social and cultural representations in the classroom, as well as to the potentiality represented by the selection and use of cultural resources, to address Critical Literacy.

Keyword: Critical Literacy, Early Childhood Education, Social Sciences Education.

In memoriam Joan Pagès

El predominio de la racionalidad tecnológica, positivista, es grande aún en la formación de docentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Las innovaciones son las excepciones. Hoy el discurso de las competencias preocupa más formalmente que como un elemento para redirigir las relaciones teoría-práctica y, en particular, para formar un profesorado intelectualmente comprometido, reflexivo y crítico. Sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo (Pagès, 2011, p. 6).

Introducción

Este estudio tiene su origen en una serie de preguntas que nos planteamos desde la educación infantil: ¿podemos educar en habilidades de pensamiento crítico en educación infantil?, ¿cómo podemos usar los cuentos para que los niños y niñas aprendan a plantear preguntas?, ¿qué actividades de literacidad crítica podemos plantearles?, ¿pueden los niños y niñas de infantil emitir juicios sobre la actitud de los personajes de una historia?, ¿pueden aprender a distinguir la mentira en un relato?, ¿pueden comprender que diferentes personas tengan diferentes intereses o diferentes intenciones frente a un mismo problema?, ¿podríamos enseñarles a descubrir silencios en las narraciones?, ¿podríamos enseñarles a descubrir ausencias en fotografías o en imágenes?, ¿cómo formar al profesorado de educación infantil para que sea capaz de desarrollar estas habilidades en su alumnado?, ¿qué papel puede jugar la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Nuestro cometido como docentes es ofrecer herramientas para analizar la realidad y actuar en consecuencia con conciencia social (Santisteban, 2011). En este sentido, queda patente que la Literacidad Crítica, que permite leer el mundo y la palabra, como afirma Freire, debe ser un aprendizaje obligatorio en Educación Primaria (Tosar, 2017) y también en Educación Infantil (González-Milea, 2020).

La llegada de la era digital trajo consigo una serie de cambios en la sociedad, requiriendo de nosotros y nosotras una capacidad de readaptación constante. Cambios en la economía, cultura, política y relaciones han sido el reflejo de la inconsistencia de esta era de la información y la comunicación, donde la ciudadanía lucha por mantenerse a flote en la modernidad líquida que describe Bauman (2000).

En un contexto de hiperconectividad y globalización, las personas parecen distanciarse y la economía se muestra a merced de una política de carácter neoliberal, cuyo valor principal es el de priorizar el capital por encima de las personas, moldeando personalidades individualistas. En esta lógica, muchas personas son arrastradas a las periferias de la sociedad, invisibilizadas por el sistema; sus voces pierden fuerza hasta el punto que el discurso hegemónico del éxito y el progreso las condenan al olvido. Y en paralelo, la vorágine

y ajeteo del día a día hace que no nos detengamos a comprender lo que ocurre en nuestra comunidad y a qué intereses obedecen los discursos predominantes en los medios.

En este escenario, niños y niñas se socializan, transitando entre familia y escuela apprehenden no solo aquello que es fruto directo de la instrucción explícita, sino que incorporan modelos de pensamiento y prácticas discursivas compartidas, a la par que asumen una serie de valores de forma pasiva que obedecen a la lógica de la cultura dominante.

En este contexto social y cultural, los procesos educativos no pueden sostenerse en enfoques psicológicos que se centran en las capacidades cognitivas de niñas y niños de 3 a 6 años. Una perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje nos permite llevar al aula el desarrollo de la Literacidad Crítica. Un ejemplo relevante es el de Kim & Cho (2017), quienes nos muestran que niñas y niños de 5 años interrogan, desarrollan discusiones críticas e interpretan cuentos tradicionales desde múltiples perspectivas, gracias al acompañamiento de su maestra. De tal forma, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje en el marco de una ciudadanía activa.

Estos niños y niñas, también llamados “nativos digitales”, tienen acceso a múltiples fuentes de información, con mayor o menor supervisión de personas adultas. En ellas, participan de forma activa del entramado discursivo que se entreteje en la sociedad y cultura que los acogen, pero ¿poseen herramientas para cuestionar el contenido de toda esa información que reciben?

En este sentido, cabe destacar que hay un avance de la investigación cualitativa centrada en el estudio en profundidad de la posibilidad de formar a futuro profesorado de Educación Infantil para que desarrollen la Literacidad Crítica desde edades tempranas. Por lo tanto, esta investigación pretende generar conocimiento valioso para la comunidad científica, además de identificar herramientas y estrategias útiles para enriquecer propuestas pedagógicas de enfoque crítico para el desarrollo de una Ciudadanía Global Crítica.

Definir preguntas e hipótesis ayudará a orientar los objetivos de la investigación partiendo de los resultados de las tesis doctorales de Tosar (2017) y Castellví (2019). De ello

nos planteamos, ¿es posible formar a futuras y futuros docentes de Educación Infantil para que desarrollen la Literacidad Crítica en sus aulas?

La Literacidad Crítica en los *Social Studies*

La Literacidad Crítica ha sido abordada desde múltiples áreas de conocimiento, pero es en el ámbito de los *Social Studies* donde nace y cobra su mayor sentido esta línea de investigación educativa.

En la tradición anglosajona los *Social Studies* y, en su momento, de los New Social Studies (García-Ruíz, 2006), surgen como resultado de una conjunción entre disciplinas sociales que buscaban desarrollar competencias cívicas: conocimientos, habilidades y actitudes en los jóvenes estudiantes (Gómez-Rodríguez, 2014) desde una visión crítica de la sociedad. Sin embargo, la copiosa investigación de los últimos años sobre los *Social Studies* y los estudios sobre pensamiento crítico, demuestran que éstos no lograron propiciar una formación para la Ciudadanía Global Crítica (Ross, 2004; Andreotti, 2006), capaz de tomar decisiones para la acción social. Esto se debe a la brecha existente entre retórica y enfoques pedagógicos asumidos por enseñantes, por lo que se considera que, con una reformulación de propuestas, se podría educar a una ciudadanía que haga frente a las demandas de este mundo globalizado (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2014). Esta urgencia se debe a que el fenómeno de la globalización ha generado un discurso de prevalencia de desigualdades, que por su naturalización y asunción acrítica se ha hecho hegemónico. En respuesta, estudios sobre el análisis del discurso en Ciencias Sociales (Van Dijk, 1993) determinaron que, por la correlación existente entre discurso y sociedad, es posible identificar relaciones de poder y posicionarse ante ello si se analiza críticamente. En concordancia, múltiples autores comenzaron a hacer mención de la Literacidad Crítica (Santisteban et al., 2016), término acuñado en 1993 por Lankshear y McLaren, definido como el proceso de reflexión sobre las relaciones existentes entre el poder y el discurso, que organizan el pensamiento crítico y lo disponen para la acción.

La Literacidad Crítica se plantea entonces como una estrategia para dotar a niños, niñas y jóvenes de herramientas para identificar, analizar y cuestionar la ideología que subyace a los textos que encuentran a su alcance (Santisteban, Díez-Bedmar & Castellví, 2020), porque

cualquier texto al que acceden tiene contenido ideológico (Casany y Castellà, 2010) que configura la cultura, el conocimiento, los valores y actitudes de una comunidad. Entonces, desde esta investigación se busca destacar la relevancia de la formación de docentes de Educación Infantil que sean capaces de desarrollar una Literacidad Crítica en niños y niñas de edades tempranas, porque la formación de futuras maestras y maestros es el primer paso.

Investigaciones sobre Literacidad Crítica

En el ámbito educativo, la Literacidad Crítica se enmarca en la Pedagogía Crítica que afirma que la lectura del mundo y la palabra son herramientas de emancipación para los individuos y esto no es posible sin el cuestionamiento de las prácticas discursivas (Rogers y Mosley, 2014).

Actualmente, las entidades que investigan sobre el papel crítico de la literacidad en múltiples áreas curriculares son la Australian Literacy Educators' Association (ALEA), afiliada con la International Reading Association (IRA), el Critical Literacy Research Team en New Zealand, la Literacy Research Association (LRA) en EEUU, entre otros.

A pesar de la tradición de la Literacidad Crítica y la potencialidad para el compromiso y cambio social, en el ámbito educativo español su estudio es escaso, por ello adquieren mayor relevancia las investigaciones del Grupo de investigación GREDICS - Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (SGR 1600). El compromiso del grupo queda materializado en los focos de interés fijados en los proyectos financiados por el Gobierno de España, centrados en la educación cívico-política para la participación ciudadana, el desarrollo de la competencia social y ciudadana a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, la formación del pensamiento social, haciendo énfasis en cómo enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos y, en los últimos años, cómo investigar sobre la Literacidad Crítica, aplicada a cuestiones socialmente vivas en las diferentes etapas educativas y en la formación del profesorado.

En cuanto al ámbito de la Formación Inicial y la Educación Infantil nos encontramos con un gran vacío. Las experiencias llevadas a cabo en Educación Infantil donde se perseguía desarrollar la Literacidad Crítica son poco sistemáticas y su naturaleza es variada, no

obstante, se destaca la potencialidad de trabajar en esta etapa con textos multimodales y de cultura popular para analizar el discurso en las aulas (Flores-Dueñas, 2005; Fisher, 2008; Huh y Suh, 2015; Flores-Koulis y Smith-D'Arezzo, 2016).

El problema del que se parte es la inexistencia de investigaciones centradas en cómo formar en una Literacidad Crítica a futuros y futuras docentes de educación infantil para permitir a los niños y niñas que desde su primera infancia puedan leer el mundo de forma crítica. La necesidad generada, por lo tanto, es la de formar docentes preparados para educar **en** a una ciudadanía crítica.

Los niños y niñas están en permanente contacto con relatos y otros elementos de cultura popular, recientes o tradicionales, desde cuentos a dibujos animados, y es por eso que a pesar de no haber desarrollado aún destrezas de lectoescritura entre los 3 y 6 años, la toma de contacto con textos visuales, orales y auditivos es constante y se produce desde los primeros años. Paralelamente, consideramos que por el nivel de desarrollo evolutivo de los niños y niñas de estas edades y a la naturaleza del pensamiento infantil, trabajar la Literacidad Crítica se traduce en oportunidad, y para ello es necesario formar a futuras maestras y maestros de Educación Infantil para que éstos hagan uso de los recursos que ya se encuentran a disposición de los más pequeños para ofrecer propuestas que les permitan aprender a cuestionar el discurso dominante de los textos, verlos desde nuevas perspectivas y construir narraciones alternativas a los mismos.

Además de la relevancia de esta nueva línea de investigación, otra motivación para emprender esta investigación ha sido la experiencia en el seguimiento e investigación en el ámbito de Formación Inicial durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018 con dos grupos de futuras docentes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad de Málaga cuyos valiosos resultados han supuesto una aproximación al análisis de cómo enseñar a desarrollar la Literacidad Crítica en Educación Infantil (González-Milea, 2018; García-Ruiz y González-Milea, 2019). Más recientemente, en el curso académico 2019/2020 se realizó una intervención y seguimiento de los procesos de aprendizaje a partir del ofrecimiento de propuestas de formación de un grupo de 71 alumnas y alumnos de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, que nos ofreció un espacio donde pensar

sobre cómo desarrollar la Literacidad Crítica en la primera infancia y es donde este trabajo se centra.

Destacamos entonces las conclusiones a las que llegan McLaughlin y DeVoodg (2004) cuando dice que la Literacidad Crítica ayuda a maestros y a maestras a expandir su razonamiento, cuando se acompaña de desarrollo teórico, investigación y repertorios pedagógicos, es por ello que resulta de gran relevancia formar a futuras maestras y maestros de etapas tempranas que eduquen a una ciudadanía crítica.

Metodología

La investigación, que se encuentra en pleno proceso de desarrollo, se enraíza en la tradición cualitativa de la investigación, de relevancia específica en el campo de los estudios sociales (Flick, 2007) mediante la cual se recoge información en contextos naturales con distintos métodos para su posterior análisis y elaboración de informes de alto valor empírico, y asume un enfoque de estudio de caso, proceso de indagación sistemático y exhaustivo cuyo objetivo principal es comprender en profundidad un sistema delimitado, su particularidad y complejidad desde múltiples perspectivas (Stake, 1995; Simons, 2011). Así, se persigue dar respuesta a la pregunta de investigación de si es posible formar a futuras maestras y maestros de Educación Infantil en una Literacidad Crítica para que incorporen prácticas en las aulas encaminadas a su desarrollo desde la primera infancia.

Este trabajo se compone de **dos fases** de las cuales la primera corresponde a la formación de futuros maestros y maestras en una Literacidad Crítica y la segunda supone analizar las intervenciones diseñadas por ellos y ellas desarrolladas en centros de Educación Infantil con el fin de conocer cómo entienden la Literacidad Crítica en el ámbito de la enseñanza y cómo éstas concepciones se traducen en la práctica docente.

La primera fase se divide en **dos momentos**; en el primero, se formó en Literacidad Crítica al alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, del curso académico 2019/2020, ascendiendo el total de participantes a 71. La intervención supuso el desarrollo de un total de cuatro

talleres formativos orientados al desarrollo de la Literacidad Crítica en el profesorado en formación inicial en los cuales se hicieron propuestas teóricas y prácticas.

En el segundo momento, correspondiente con el curso académico 2020/2021, que se encuentra en desarrollo, se continúa la formación de un grupo reducido de alumnado del curso anterior en la asignatura Practicum III y Trabajo fin de Grado.

En este segundo momento, además de cimentar las competencias de pensamiento crítico desarrolladas por el alumnado durante su primera experiencia trabajando sobre la Literacidad Crítica, un total de cinco alumnas tendrán que diseñar, desarrollar y evaluar propuestas orientadas al desarrollo de la Literacidad Crítica en el aula de Educación Infantil.

Partimos de la hipótesis de que ofreciendo a las futuras docentes propuestas formativas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de estrategias para el abordaje de la Literacidad Crítica, en un marco de experiencia práctica y conceptual, ellas serán capaces de diseñar propuestas centradas en enseñar a leer el mundo de forma crítica, con miras a la formación de una Ciudadanía Global Crítica desde Educación Infantil.

Avances en la investigación y primeros resultados

En la actualidad se ha culminado de forma satisfactoria la intervención con el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, tras 10 semanas y 20 sesiones, en las cuales el alumnado ha participado en talleres sobre Literacidad Crítica en Educación Infantil.

La intervención se estructuró de forma que el alumnado pueda ir encadenando contenido; primero, se realizó una introducción sobre el contenido de la materia y el sentido de las Ciencias Sociales en el currículum de Educación Infantil, a la par que se concretó su presencia en los contenidos curriculares en Educación Infantil, como el espacio y el tiempo. Seguidamente, se desarrollaron un total de 4 talleres de dos sesiones semanales de duración cuyo núcleo ha sido la Literacidad Crítica (ver Tabla 1). En estos talleres se abordó la cuestión de la Literacidad Crítica a partir de propuestas conceptuales y prácticas. Estas propuestas se orientaron a enseñar al grupo en formación a problematizar los textos a través

de preguntas críticas que hagan emerger cuestiones ideológicas subyacentes a las fuentes para la toma de conciencia de que cualquier texto (oral o escrito) tiene una intencionalidad subyacente, incluso los textos dirigidos a niños y niñas. Para ello, se usó como recurso los cuentos infantiles del autor español Pablo Aranda (2012; 2014; 2017; 2018; 2020) dirigidos a niños y niñas de edades tempranas y primeros lectores. El motivo de elección de sus obras fue la cuestión de la proximidad del autor con las futuras maestras y maestros, al tratarse de un artista oriundo de la ciudad de Málaga (España) en cuya trayectoria profesional se incluye la formación para la docencia, lo cual se traduce en que la mayoría de sus cuentos infantiles se contextualizan en espacios educativos. Se mostró como oportunidad trabajar con elementos representativos del discurso de Aranda presentes en su narrativa como son su posicionamiento ante la infancia, la escuela y la sociedad, para la formulación de preguntas críticas que hagan emerger el discurso social-político del autor, considerando que estas son cuestiones con las cuales las futuras maestras y maestros están familiarizados y les resultan próximos para poder comentar, analizar y reflexionar sobre ellos.

En el primer taller se abordó el estado de la cuestión de la enseñanza para una Literacidad Crítica en el ámbito de la Educación Primaria y niveles posteriores, debido a que en esos niveles las referencias son más numerosas. En talleres sucesivos se abordó su desarrollo en la primera infancia, a partir del análisis de experiencias de éxito en contextos orientales (Kim & Cho, 2017) y occidentales (Harwood, 2008). Las cuestiones abordadas conectaron con el rol docente y el entorno sociocultural (Richards, 2017), permitiéndole a las futuras maestras y maestros ver las interconexiones entre las exigencias del currículum de Educación Infantil; el trabajo con contenidos sociales como el espacio, el tiempo y los contextos sociales y culturales (Jones, 2013); junto con su responsabilidad social como docentes que conlleva formar a una ciudadanía crítica.

Por otra parte, a partir del estudio de experiencias llevadas a cabo con éxito en los contextos anglosajón y oriental, se rescataron diversos recursos, herramientas y técnicas para trabajar la Literacidad Crítica en edades tempranas, entre ellas: el uso de los cuentos tradicionales y populares, conocidos por los niños y niñas, para plantear dinámicas en las aulas con las que ellos y ellas puedan desfamiliarizar lo conocido de los textos y puedan reconstruir las narrativas dominantes desde otras perspectivas, viendo los cuentos más allá

de lo que el autor, autora o discurso dominante proponen, reescribiendo el cuento con dibujos desde la posición de un personaje marginalizado, por poner un ejemplo (González-Milea y García-Ruíz, en prensa). El uso de recursos como los cuentos infantiles, tradicionales y populares o modernos, álbumes ilustrados y textos multimodales que hacen dialogar el sonido, el gesto, el texto y la imagen, combinados con técnicas de teatralización, dramatización, debate asambleario, etc., ha permitido a estos docentes en formación diseñar propuestas para ser llevadas a cabo en las aulas con niños y niñas de entre 3 y 6 años.

Tabla 1

Talleres desarrollados: tareas principales y recursos útiles

Talleres	Tareas principales	Recursos
Taller 1	<p>Pregunta: ¿La práctica de un/a docente de Educación Infantil es neutral? ¿Por qué?</p> <p>¿Es posible no ejercer ningún tipo de influencia en los niños y niñas respecto a cómo ver e interpretar el mundo, y las relaciones y acontecimientos sociales?</p> <p>Describe una experiencia que hayas tenido en el aula de Educación Infantil (en el Practicum) en la que identifiques una potencialidad de trabajar contenidos sociales para el desarrollo de una Literacidad Crítica.</p> <p>Y en una reflexión contesta: ¿cuáles son los contenidos sociales que se abordan en esa experiencia? ¿Se abordan desde una perspectiva crítica (o no)? ¿Qué elemento le añadirías a esa lección para poder</p>	<p>Pensar en la propia práctica docente.</p> <p>Identificar prácticas potentes de aula.</p>

	desarrollar la Literacidad Crítica en Educación Infantil?	
Taller 2	Análisis del fragmento de cuento "Fede quiere ser pirata" (Pablo Aranda) y elaboración de preguntas críticas Análisis de un cuento/dibujo animado: selección y argumento, preguntas para problematizar el texto (multimodal), reflexionar "entre líneas" (1000 palabras máx.).	Preguntas críticas al texto y al autor. Problematizar el sistema de creencias del texto.
Taller 3	Análisis de obras del Museo Picasso: Visual Thinking Strategy. Mirar, pensar y crear. Análisis de obras de arte urbano MAUS. Crea un itinerario con tres obras	Aprender a leer imágenes. Entender el arte como lenguaje. Comprender que el arte se crea en un contexto social y cultural.
Taller 4	Ficha de análisis de cuentos infantiles de Pablo Aranda. Práctica "Pensar los textos fuera del molde" (diseño, propuesta, reflexión, Práctica en vídeo con niños/as).	Pensar en la propia práctica docente. Diseñar propuestas originales que permitan desarrollar la LC.

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los talleres desarrollados llevó consigo una consigna, lo cual suponía realizar una actividad que permitiera al alumnado ver la aplicación práctica de la dimensión

conceptual de la Literacidad Crítica que se estaba abordando, a la vez que hacían un análisis retrospectivo de sus primeras tomas de contacto con la docencia en centros de prácticas.

Las producciones del grupo de 71 participantes quedaron reflejadas en sus portafolios de aprendizajes junto con una reflexión argumentada de su proceso de formación en una Literacidad Crítica a lo largo de la asignatura.

Todo este material sirvió de recurso documental para la realización de un análisis cualitativo de datos relevantes para la investigación, por lo que se comenzó a realizar un estudio en profundidad de las narraciones de las futuras maestras y maestros.

Este **análisis progresivo** que se encuentra en proceso, muestra importantes resultados. Entre los avances de la investigación destaca la emergencia de diversos ejes de interés, entre ellos destaca la relevancia del rol docente a la hora de crear propuestas que desarrollen la Literacidad Crítica en las aulas de Educación Infantil. En la medida que el profesorado no haya desarrollado por sí mismo una Literacidad Crítica como ciudadano o ciudadana y como docente, no será posible que una práctica educativa que cree un espacio de intercambio de ideas para el desarrollo de pensamiento crítico en las escuelas.

Entre los avances de la investigación, se destaca la emergencia de tres ejes o ámbitos de interés ligados a la Literacidad Crítica en Educación Infantil:

1. La relevancia del rol docente a la hora de crear propuestas que desarrollen la Literacidad Crítica en la primera infancia.

A partir del análisis en progreso de esta investigación se puede destacar que las futuras maestras y maestros encuentran dificultades a la hora de comprometerse con un rol docente crítico, en la medida que ellos y ellas no se habían considerado a sí mismos como pensadores críticos hasta enfrentarse a la tarea de cuestionar la ideología de los textos a los que tienen acceso de forma cotidiana.

Como consecuencia, pensar en una intervención que esté destinada a enseñar a los niños y niñas a cuestionar la narrativa de los cuentos infantiles les cuesta trabajo, y a la hora de articular propuestas coherentes que de forma progresiva desarrollen una Literacidad Crítica, las respuestas se traducen en actividades puntuales y efímeras adoptando dinámicas ya

conocidas por ellos y ellas que incorporan algunos elementos presentados en su formación como la formulación de preguntas críticas que problematicen los textos, pero muchas de ellas, formuladas en un nivel más superficial, traducándose en preguntas más literales e inferenciales al texto en lugar de críticas.

Los avances en la investigación, acompañados de una profunda revisión bibliográfica, apuntan a que la piedra angular de la práctica de la Literacidad Crítica recae en una forma de ser y sentirse docente. Una forma de profesionalidad íntimamente relacionada con la idea de que el profesorado puede promover el cambio social. Dicha práctica se sustenta en una posición ética ante la sociedad, según la cual la Literacidad Crítica será posible en la medida en que el profesorado entienda la educación como un acto social y transformador.

El desarrollo de la Literacidad Crítica es imposible sin entender los principios teóricos que la guían y sin un diseño intencionado por parte del profesorado. El diseño ha de contemplar la selección de recursos culturales que aborden cuestiones relevantes para el alumnado y permitan desarrollar experiencias de aprendizaje. La práctica educativa que promueva ha de centrarse en aprender la escucha, en obtener información de los recursos y elaborar ideas de forma crítica. Ligada a la escucha, se encuentra la acción de hablar y nombrar el mundo para apelar a cómo los mensajes que nos trasladan perpetúan desigualdades e injusticias.

Otra cuestión a considerar es que el nivel formativo de procedencia es muy heterogéneo, si bien cabe destacar de que la totalidad de este grupo de 71 estudiantes cursaron con anterioridad a la incorporación al Grado de Educación Infantil un módulo de formación profesional en Educación Infantil de 2 años de duración (Ciclo Superior en Formación Profesional - FP), mostraban una gran dificultad a la hora de construir propuestas pedagógicas que supongan enfocar un tema, programar la intervención, seleccionar el material y configurar actividades. Y en este sentido, añadir el componente crítico a la intervención les suponía un nivel de dificultad aún mayor. Pero no solo su formación previa entra en juego, sino también su experiencia práctica en centros de Educación Infantil en los que su primera toma de contacto con la realidad de las escuelas les mostró que las tradiciones son muy férreas y el margen que tiene el profesorado novel y el alumnado en prácticas de intervención en las aulas es muy acotado, limitándose a reproducir rutinas de aula donde no

hay cabida para escuchar las voces de los niños y niñas y mucho menos cuestionar discursos hegemónicos reproducidos a diario.

2. La necesidad de que el profesorado tome conciencia de la dimensión semiótica del discurso y su potencialidad para crear cultura crítica en el aula.

En relación a la práctica, otra de las cuestiones que entran en juego a la hora de desarrollar experiencias exitosas es la consideración de la dimensión semiótica del discurso y su potencialidad de crear cultura de aula, entendiendo que no solo la palabra hablada o escrita configura el discurso, sino también los gestos, el tono y el movimiento.

El lenguaje no es neutral, tiene un papel fundamental en la construcción social y de la identidad propia, a la vez que revela prácticas de poder en los discursos dominantes. Para que el profesorado tome conciencia de ello, es importante que sea formado a partir de un diálogo abierto y continuo que le permita cuestionarlos, evaluar los intereses que los promueve y tomar conciencia de cómo construyen realidades. La palabra se desvela como una herramienta clave para debatir sobre su credibilidad y hacer emerger voces silenciadas que rompan con la reproducción de la desigualdad y la injusticia.

En línea con la propuesta de Behrman (2006), las acciones formativas pueden acercarlo a los discursos con una perspectiva resistente que incluya producir discursos alternativos y desarrollar acciones socioeducativas. En la medida en que la Literacidad Crítica no podemos entenderla como un método sino como una teoría con implicaciones en la práctica, es decir un proceso, la práctica dialógica resulta clave en el período formativo. Esto conlleva el análisis y uso de prácticas discursivas como estrategia, utilizando herramientas conceptuales que permitan detectar discursos dominantes y diseñar el uso de signos semióticos en el aula para promover discursos alternativos. Por extensión, contar con la posibilidad de desarrollar prácticas de Literacidad Crítica durante la formación del profesorado, permitiría evaluar su efecto y validez, reforzando la idea de que es viable enseñar para el cambio social (Skerrett, 2010).

3. La importancia de analizar recursos culturales, habituales en el aula de Educación Infantil, como relatos orales, visuales o audiovisuales.

Y, por último, la posibilidad de hacer uso de recursos cotidianos para el desarrollo de prácticas, como cuentos infantiles, experiencias cotidianas, problemas familiares o escolares, etc., para realizar un análisis profundo y descubrir prácticas discursivas hegemónicas subyacentes en cualquier relato.

Los recursos culturales habituales en el aula de Educación Infantil, constituyen en sí textos que reproducen prácticas discursivas hegemónicas. Relatos orales, visuales o audiovisuales, se convierten en vehículos a través de los cuales se configuran las representaciones sociales de niños y niñas. Su análisis crítico en la formación inicial del profesorado, contar con la oportunidad de interpelarlos como docentes, se convierte en una estrategia relevante para desvelar sus mensajes y comprender que perpetúan relaciones de poder asimétricas.

Los recursos culturales abordan cuestiones sociales como la familia o la pobreza, conectadas con los intereses y contenidos habituales de la etapa educativa (Wolk, 2003). Su análisis crítico, debatir sobre ellos y reinterpretarlos para desvelar el discurso cultural que reproducen, ayuda a comprender que son un vehículo que perpetúa prejuicios fuertemente asentados en la sociedad (Bell Soares & Wood, 2010).

En primera instancia, el profesorado ha de aprender a leerlos de forma activa y reflexiva, así como a elaborar textos alternativos a partir de preguntas que analicen su intencionalidad, para que actúen como generadoras de nuevos significados. En segundo término, el diseño de la práctica ha de permitir leer la palabra y el mundo para reescribirlo siguiendo las dimensiones que señala Janks (2013) para el desarrollo de la Literacidad Crítica: poder, identidad-diversidad, acceso, diseño-rediseño.

A modo de conclusión

Nuestro último interés es crear un modelo de intervención didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil, que pueda ser útil a la investigación y a la innovación educativa, y también para formar al profesorado de esta etapa educativa, que es quien ha de hacer realidad educar en el pensamiento crítico a estas edades. Si en la formación inicial no asumimos esta tarea, difícilmente el futuro profesorado implementará la práctica de la

Literacidad Crítica en el aula y lo asumiré como un elemento relevante de su desarrollo profesional.

Una etapa poco transitada y un tema poco conocido desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, lo cual no deja de ser un reto apasionante desde nuestro trabajo como formadores de formadores.

Nos interesa destacar la potencialidad de trabajar con docentes de Educación Infantil en formación inicial, considerando que en pocos años son ellos y ellas quienes deberán asumir una responsabilidad para con la sociedad y acometer la tarea de desarrollar en los niños y niñas habilidades de pensamiento para cimentar en esta etapa educativa el desarrollo de la conciencia crítica.

Referencias

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. En S. McCloskey (Ed.), *Development Education in Policy and Practice* (pp. 22-31). London: Palgrave Macmillan.
- Aranda, P. (2012). *Fede quiere ser pirata*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2014). *El colegio más raro del mundo*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2017). *De viaje por el mundo*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2018). *Casas del mundo*. Málaga: Anaya.
- Aranda, P. (2020). *Las gafas azules*. Málaga: Anaya.
- Bauman, Z. (2002). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *International Reading Association*, 490-498. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.4>

- Bell Soares, L. & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63(6), 486–494. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.5>
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en educació primària* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education.” *British Journal of Educational Studies*. 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00477.x>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores-Dueñas, L. (2005). Lessons from La Maestra Miriam: Developing literate identities through early critical literacy teaching. *Journal of Latinos and Education*, 4(4), 237-251. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0404_3
- Flores-Koulish, S. A., & Smith-D'Arezzo, W. M. (2016). The Three Pigs: Can They Blow Us Into Critical Media Literacy Old School Style? *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1178673>
- García Ruiz, C. R. (2006). *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- García Ruiz, C. R. y González Milea, A. (2018). Aprender a enseñar la literacidad crítica. Reinterpretar el conocimiento social desde la Educación Infantil. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin*

futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història (pp. 157-166). Bellaterra: GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials)/Universitat Autònoma de Barcelona.

García Ruiz, C. R. y González Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (16), 169-187. <https://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Gómez Rodríguez, A. E. (2014). Un siglo de cambios en los Social Studies. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (439-446). Barcelona: AUPDCS/Diada Editora.

González Milea, A. (2018). Aprender a enseñar la literacidad crítica en el aula de Educación Infantil. Una experiencia de tutorización entre iguales en el Grado de Educación Infantil. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (211-219). Valladolid: AUPDCS/ Ediciones Universidad de Valladolid.

González Milea, A. y García Ruiz, C. R. (en prensa). Recursos para enseñar a leer el mundo de forma crítica en infantil: Un análisis documental.

Harwood, D. (2008). Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children. *Language and Literacy*, 10(2), n/a.

<https://doi.org/10.20360/G21015>

Huh, S. y Suh, Y. (2015). Becoming Critical Readers of Graphic Novels: Bringing Graphic Novels Into Korean Elementary Literacy Lessons. *English Teaching*, 70(1), 123-149. <https://doi.org/10.15858/engtea.70.1.201503.123>

Janks, H. (2013) Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>

Jones, S. (2013). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197-224.

<https://doi.org/10.1177/1468798411430102>

Kim, S. J. & Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean children. *Language and Education*, 31(2), 110-129.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1263314>

Lankshear, C. y McLaren, P. (1993): *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

McLaughlin, M., y DeVogd, 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>

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.

<https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

Pagès, 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, 67-81.

Richards, R. D. (2017). Young children's drawings and storytelling: Multimodal transformations that help to mediate complex sociocultural worlds. *Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood*, 12, 127-147.

Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44297-6_7

Rogers, R., y Wetzel, M. M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher- researchers*. New York: Routledge.

- Ross, W. (2004). Social studies and critical thinking. En J. Kincheloe y D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers* (383–388). Westport: Greenwood Press.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 65-84). Madrid: Síntesis.
- 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, DOI: 10.1080/11356405.2020.1741875
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Skerrett, A. (2010) Teaching Critical Literacy for Social Justice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 54-65. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463535>
- Steven Wolk (2003) Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106. <https://doi.org/10.1080/00377990309600190>
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & society*, 4(2), 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>