



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

LITERACIDAD CRÍTICA Y FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Literacitat crítica i formació inicial del professorat d'educació infantil

Critical Literacy and Early childhood teacher education

ARASY GONZÁLEZ MILEA¹⁻²

Facultad de Educación, Universidad de Málaga, España

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

arasygm@uma.es

Recibido: 10.05.2024 / Aceptado: 08.10.2024 / Publicado: 23.12.2024



© Los autores

Resumen: Desarrollar prácticas desde una literacidad crítica en la etapa de Educación Infantil se presenta como un reto, considerando la complejidad de esta fase educativa. Sin embargo, el primer paso para lograrlo es formar a maestros y maestras capaces de leer el mundo de manera crítica. Esta investigación cualitativa tiene como objetivo conocer en profundidad los cambios en el profesorado de Educación Infantil en formación inicial, tras haber participado en un programa formativo de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, fundamentado en las bases de la literacidad crítica. Los resultados muestran que, aunque existen dificultades para delimitar conceptualmente la literacidad crítica y su práctica, tras recibir formación específica en la mencionada asignatura, se observan numerosas experiencias de éxito que demuestran que es posible formar en y para una literacidad crítica, en procesos que se desarrollen de manera más distendida a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación Infantil, Formación Inicial del Profesorado, Investigación Cualitativa, Literacidad Crítica.

Resum: Desenvolupar pràctiques des d'una literacitat crítica en l'etapa d'Educació Infantil es presenta com un repte, considerant la complexitat d'aquesta fase educativa. Tot i això, el primer pas per aconseguir-ho és formar mestres capaços de llegir el món de manera crítica. Aquesta investigació qualitativa té com a objectiu conèixer en profunditat els canvis en el professorat d'Educació Infantil en formació inicial, després d'haver participat en un programa formatiu de l'assignatura Didàctica de les Ciències Socials per a l'Educació Infantil, fonamentat en les bases de la literacitat crítica. Els resultats mostren que, tot i les dificultats per delimitar conceptualment la literacitat crítica i la seva pràctica, després de rebre formació específica en l'esmentada assignatura, s'observen nombroses experiències d'èxit que demostren que és possible formar en i per a una literacitat crítica, en processos que es desenvolupin de manera més relaxada al llarg del temps.

Paraules clau: didàctica de les ciències socials, educació infantil, formació inicial del professorat, investigació qualitativa, literacitat crítica.

Abstract: Developing practices based on Critical Literacy in the Early Childhood Education stage presents a challenge, considering the complexity of this educational phase. However, the first step to achieve this is to educate teachers capable of reading the world critically. This qualitative research aims to deeply understand the changes in Early Childhood Education teachers in initial training after participating in a training program for the subject Didactics of Social Sciences for Early Childhood Education, grounded in the principles of Critical Literacy. The results show that, although there are difficulties in conceptually defining what Critical Literacy is and how to translate it into practice, after receiving specific training in the aforementioned subject, numerous successful experiences are observed. These experiences demonstrate that it is possible to educate for and in Critical Literacy through processes that develop more gradually over time.

Keywords: Social Sciences Education, Critical Literacy, Early Childhood Education, Initial Teacher Training, Qualitative Research.

INTRODUCCIÓN

En este estudio partimos de la premisa que la literacidad crítica es una forma de leer el mundo, de ser y estar en él. Históricamente y desde los inicios del proyecto educativo de Freire (1970) en Brasil, el enfoque de la literacidad crítica se ha ido complementando con diversas perspectivas (Vasquez, 2017), entre ellas las teorías posestructuralistas feministas (Davies, 1993; Gilbert, 1992), tradiciones poscoloniales (Meacham, 2003), teoría racial crítica (Ladson-Billings, 1999, 2003), lingüística crítica y análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; Janks, 2010), estudios culturales (Pahl & Rowsell, 2011), alfabetización mediática crítica (Share, 2009, 2010), teoría *queer* (Vicars, 2013), pedagogía consciente del lugar (Comber, 2016) y sociolingüística crítica y antropología lingüística (Makoni & Pennycook, 2007; Blommaert, 2013; McKinney, 2016), entre otras. Entre estas, están quienes argumentan que la literacidad crítica no es solo una metodología o enfoque pedagógico, sino que es una forma de ser, vivir, aprender y enseñar (Vasquez, 2005, 2014a, 2015; Zacher Pandya & Avila, 2014).

La conceptualización teórica de la que se parte en este estudio no trata la literacidad crítica como un conjunto de orientaciones pedagógicas para ser incorporadas en las aulas, por el contrario, tiene que ver con ser y estar en la escuela. Permite ampliar las propuestas curriculares, encaminando al alumnado a diferenciar hechos de opiniones (sobre los problemas), determinar la fiabilidad de las fuentes de información y valorar la veracidad de la información (distinguir entre noticias y noticias falsas o noticias falseadas). Todo ello se traduce en una disrupción y anima a la construcción de un discurso contra-hegemónico, encaminado a la acción social responsable y colectiva, rechazando la incorporación de las lógicas individualistas del neoliberalismo.

La construcción de significados en torno a lo que supone el enfoque de la literacidad crítica es un proceso muy personal, individual y único, en la medida que en esta construcción intervienen las experiencias vitales, el propio contexto y las actividades que facilitaron el desarrollo de esta forma de ser y estar en el mundo (Knobel & Healey, 1998; Comber 2001).

En esta construcción de sentido en torno a la literacidad crítica en futuros maestros y maestras, también entran en juego lo que Comber (2006) llama disposición docente o *teacher's disposition*, que hace que entren en juego no solo el repertorio discursivo que traigan consigo a su formación, sino el repertorio práctico que manejen. En este sentido, tras aunar investigaciones llevadas a cabo en los últimos 30 años, Lewison, Flint & Van Sluys (2002) sintetizan la literacidad crítica en cuatro prácticas que se pueden llevar a cabo en el aula:

1. cuestionar lo común;
2. interrogar múltiples perspectivas;

3. centrarse en temas sociopolíticos;
4. tomar acción y promover la justicia social.

Con el mismo objetivo de conceptualizar y describir las prácticas de literacidad crítica, Comber (2013, p. 589) las describe como “an evolving repertoire of practices of analysis and interrogation which move between the micro features of the text and the macro conditions of institutions, focusing on how relations of power work through these practices”.

Partiendo de estas definiciones se infiere que la literacidad crítica va más allá del mero análisis de textos o de la decodificación del lenguaje escrito en el ámbito pedagógico, especialmente en la primera infancia, sino que implica el diseño de prácticas pedagógicas y la producción de alternativas, y es ahí donde cobra sentido el paso a la acción social en el contexto académico y de formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Convergiendo con esta idea, Vasquez (2017, p. 3), afirma que “[i]n this regard, equally important is to understand the position(s) from which we analyze text and also the position(s) from which we design and produce texts”.

Consecuentemente, la formación para el desarrollo de la literacidad crítica en la práctica docente debe ser un ejercicio en tres movimientos. El primero, el desarrollo de una propia literacidad crítica como ciudadano o ciudadana. El segundo, hacerlo como maestro o maestra en formación, siendo capaces de entrelazar los principios pedagógicos con la responsabilidad docente, no como vocación dada, sino para la construcción de ciudadanía crítica y activa. Y, en tercer lugar, ser capaces de traducir esas dos dimensiones a la acción social e intervención directa con niños y niñas, persiguiendo transformar en prácticas, recursos y herramientas los principios que mueven esa literacidad crítica construida en las dimensiones personal y profesional.

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Para conceptualizar qué es la literacidad crítica, Van Sluys (2005) recalca que no es una técnica de instrucción, sino una creencia filosófica que tiene como base los procesos de alfabetización, y defiende que “students are language users, not language recipients” (p. 2) y a través del lenguaje, los niños y niñas aprenden a co-construir su mundo en relación con otros y otras. Destacamos la relevancia en considerar que los elementos principales de la literacidad crítica son el discurso, poder, posicionamiento y hacer visible lo invisible.

Es posible determinar que la incorporación de la literacidad crítica en el ámbito pedagógico avanza, pero a ritmo lento. Y comprobamos que las experiencias llevadas a cabo en las aulas alrededor del mundo son heterogéneas y diversas. Algunas plantean dudas o ambigüedades. Sin embargo, esta-

mos convencidos que incorporar la literacidad crítica a las prácticas de educación infantil no solo es posible, si no necesario.

La revisión de literatura nos ha permitido identificar experiencias de éxito en el desarrollo de la literacidad crítica en la primera infancia (Vasquez, 2005), a través de enfoques metodológicos variados y con recursos y herramientas diversos, tales como el uso de *storytelling* y contenidos sociales, la expansión del lenguaje, adoptando nociones de multimodalidad o haciendo uso de dibujos infantiles, incorporando preguntas críticas para problematizar la voz dominante en los textos y dándole relevancia al juego y a la manipulación.

Es imprescindible formar a docentes que sean capaces de enseñar desde el enfoque de la literacidad crítica en las aulas, facilitando aprendizajes a través de la experimentación y la manipulación. Mediante la creación de espacios amables, potenciando la construcción de identidades transformativas, analizando las asunciones sobre neutralidad y posicionamiento, y orientando todas las propuestas a construir una Educación para la Ciudadanía Crítica. Además, se propone la consideración de la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Problemas Sociales Relevantes para la construcción de una Ciudadanía Democrática y una construcción de una educación inclusiva para una justicia social.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El foco de la investigación se centra en cómo los futuros maestros y maestras de Educación Infantil, en su periodo de formación inicial, no solo incorporan nociones teóricas sobre qué es y cómo se desarrolla la literacidad crítica, sino como ellos y ellas se perciben como ciudadanía y como docentes.

Las preguntas de investigación y objetivos fijados para desarrollar esta investigación fueron:

- ¿Es posible formar a futuras docentes para que desarrollen la literacidad crítica en aulas de infantil a través de prácticas que impliquen el análisis del discurso?
- ¿Desarrollando la literacidad Crítica desde educación infantil se ayuda a la formación de una Ciudadanía Global Crítica?

Los objetivos generales y específicos fijados fueron:

1. Identificar qué entienden las maestras de Educación Infantil en formación por literacidad crítica a través del análisis del propio discurso.

- a. Establecer una taxonomía en base al nivel de profundidad en la comprensión del concepto de literacidad crítica y sus implicaciones.
 - b. Reconocer qué propósito le atribuyen las maestras en formación al desarrollo de estrategias para el desarrollo de una literacidad crítica en la etapa de educación infantil.
2. Identificar recursos y estrategias potencialmente útiles para el desarrollo de la literacidad crítica incluidos en los diseños de intervención.
- a. Delimitar qué factores han sido determinantes para la elaboración de dichos diseños, seminarios, literatura, intervenciones del tutor/a académico/a.
 - b. Valorar los análisis y reflexiones sobre el diseño, desarrollo y evaluación de sus intervenciones.

La investigación se plantea como un bricolaje (*bricoleur*), como un ejercicio liberador de la chaqueta de fuerza que los métodos cerrados implican. Supone un acto radical de apertura para construir significado, a partir de la potencialidad del fenómeno que se estudia: una invitación a la interpretación (Crotty 1998).

En lo referente a la perspectiva teórica adoptada, de carácter mixto, se asumen tanto una perspectiva interpretativa (*interpretivism*), como de indagación crítica (*critical inquiry*), que se enraíza en las teorías feministas y de teoría social crítica. En este sentido, entendemos la perspectiva interpretativa como la búsqueda “for the culturally derived and historically situated interpretations for the social life-world” (Crotty, 1998, p. 79), puesto que las teorías no se entienden como recetario para la ejecución de acciones, sino como un marco para el entendimiento.

El estudio desarrollado se sitúa en el paradigma de investigación cualitativa (Flick, 2004), a la par que asume un enfoque crítico (Carr & Kemmis, 1986; Carr, 1996), mediante el cual se pretende conocer en profundidad un fenómeno, parte de una realidad compleja, accediendo a su contexto natural. Además, es de carácter sistemático y empírico (Kerlinger, 1979). Se asumieron los enfoques epistemológicos, metodológicos y fundamentos teóricos más coherentes con el foco de estudio y las preguntas de investigación (Calderón, 2009; Fereday y Muir-Cochrane, 2006).

La investigación fue realizada en la Universidad de Málaga y se contextualiza en la asignatura de carácter obligatorio “Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil” (8 créditos ECTS), constitutiva de la oferta formativa del tercer curso de la titulación de Graduado/a en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, en el curso académico 2019/2020. En la programación del Grado, la asignatura se desarrolla en el segundo cuatrimestre. Este proceso se llevó a cabo en 3 etapas precedidas de una etapa 0 o preliminar:

- Fase preliminar: Diseño - 2018/2019.
- Fase 1: Exploratoria. Desarrollo del programa formativo; recogida de información; análisis en progreso - 2019/2020.
- Fase 2: Explicativa o descriptiva. Primeros resultados - 2020/2021.
- Fase 3: Interpretativa. Elaboración de informes - 2021/2022 – 2022/2023.

El número de participantes asciende a 71 (97% mujeres y 3 % hombres), suponiendo la totalidad de alumnado matriculado en uno de los tres grupos del curso mencionado. El acceso a los informantes y negociación se realizó en el primer encuentro, coincidente con la primera sesión de trabajo en la asignatura. Para la selección de informantes se llevó a cabo un muestro teórico o intencionado.

Los instrumentos de recogida de información supusieron la agrupación de las producciones narrativas y reflexivas del alumnado en formación inicial del profesorado, textos que contienen información valiosa relativa a la construcción de aprendizaje y desarrollo de una literacidad crítica, a medida que se iba desarrollando el programa formativo que los y las participantes recibieron.

Se llevó a cabo un análisis categorial configurado por citas de los fragmentos de reflexión en los textos relevantes, que se agruparon en temáticas o categorías que posible gracias al empleo del *software* ATLAS.ti. Con ello, se realizó una triangulación de momentos; antes, durante y después de la formación; de instrumentos; reflexión inicial, intermedia y final; e informantes, haciendo dialogar información procedente de las producciones de la totalidad de participantes.

A lo largo del proceso de construcción del estudio, tanto en el momento de diseño del mismo, como en el periodo de análisis de la información recogida para encontrar y construir sentido, se realizó un contraste de mirada externa con expertos y expertas del área de conocimiento, que garantiza una mayor coherencia y pertinencia entre los elementos de la investigación y los resultados alcanzados.

Atendiendo a los principios de rigor y de credibilidad requeridos para realizar un estudio cualitativo en el ámbito educativo, se garantiza que la información recabada durante el proceso de recogida ha sido analizada en profundidad y de forma exhaustiva, por lo que se hizo una triangulación de momentos, instrumentos (relatos y producciones del alumnado) e informantes (71 participantes). Además, se siguieron una serie de preceptos éticos que se dieron a conocer a los participantes, quienes conocían los principios éticos y de transparencia adoptados, propios de la tradición de la investigación cualitativa.

El centro de esta investigación, por lo tanto, es la implementación de un programa formativo en literacidad crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. La propuesta se

organiza en el ofrecimiento de talleres específicos en el que dialogan teoría y práctica, para desarrollar el pensamiento crítico de futuras maestras y maestros. Se desarrollaron un total de 5 talleres en los cuales se llevaron a cabo actividades variadas y se completaron actividades grupales e individuales por parte del alumnado, todas ellas volcadas en el portafolios final de aprendizajes en el que, a su vez, debían incluir una reflexión crítica sobre cómo ha cambiado su forma de ver la infancia, la escuela y la sociedad.

RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA

Entre los principales resultados se destaca que el alumnado en formación inicial muestra dificultad en dar significado a conceptos complejos relacionados con la literacidad crítica, su comprensión es difusa y entre los principales obstáculos que manifiestan destacan que sus representaciones sociales son reproductivas, su posicionamiento ante el conocimiento es positivista y sus carencias formativas previas les dificultan elaborar argumentaciones y reflexiones profundas. Sin embargo, plantean estrategias para desarrollar la literacidad crítica en Educación Infantil, a pesar de no haber desarrollado habilidades de pensamiento crítico, lo cual nos lleva a pensar que han enriquecido su vocabulario en cuanto al discurso pedagógico, fruto de los talleres recibidos en los que se abordó cómo desarrollar la literacidad crítica desde el trabajo teórico y práctico, pero no lo acompañan de un posicionamiento crítico transformador.

Tanto la profundización teórica en el estudio de la literacidad crítica en la primera infancia (Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria), como la construcción de la propuesta formativa desarrollada con las futuras maestras y maestros, al igual que el análisis de sus producciones narrativas, intentando responder a las cuestiones relativas a la viabilidad de su incorporación en las aulas, concluimos que la literacidad crítica sí se puede desarrollar en la primera infancia. Para ello es necesario formar a los docentes primero. Es posible desarrollar la literacidad crítica en Educación infantil haciendo uso de un sinfín de herramientas, como el análisis de cuentos infantiles y álbumes ilustrados, uso de preguntas críticas, vivenciar los textos con dramatización, juegos de rol, siempre conectando la propuesta formativa con las experiencias sociales de los niños y niñas. Paralelamente, resulta pertinente incorporar prácticas de multimodalidad, atribuyéndole relevancia a la dimensión semiótica del lenguaje infantil.

Atendiendo al nivel de desarrollo comunicativo y social de niños y niñas de entre 0-3 y 3-6 años, cabe destacar la importancia no solo del lenguaje hablado y la complementariedad de la lectoescritura, sino también es necesario considerar cuán importante es para ellos y ellas la expresión artística, el dibujo, etc., no solo como vía de creación de arte, sino como vehículo para comunicar mensajes sobre quiénes somos y cómo somos, para conocer el entorno, etc. Por ello es por lo que

reivindicamos la relevancia del arte como categoría comunicativa en la primera infancia, así como la reflexión crítica sobre las injusticias sociales orientándola hacia la acción.

Con relación a las prácticas que permiten desarrollar la literacidad crítica en Educación Infantil, podemos destacar algunas cuestiones.

- Relacionar las secuencias didácticas con la propia experiencia vivida, permitiendo a los niños y niñas construir sentido desde la empatía.
- Hacer uso de dramatización, interpretación, teatro, juego, lo cual permite trabajar conceptos complejos y abstractos desde lo concreto, manipulativo.
- Considerar diferentes perspectivas dentro de un relato, utilizando diversas fuentes, materiales y soportes.
- Comparar un mismo relato con distintas fuentes (cuentos tradicionales, cuentos modernos), para identificar qué discurso es igual, diferente o contradictorio.
- Escribir el relato desde el punto de vista de un personaje marginado y generar contrarrelatos que den testimonios de los pensamientos y sentimientos de estos mismos.
- Reescribir el relato desde la perspectiva infantil, con sus propias palabras, lógicas y secuencias.
- Reelaborar el relato con dibujos creados por niños y niñas, considerando que el dibujo es una estrategia comunicativa.
- Formular preguntas críticas para problematizar el discurso dominante del texto y evidenciar el posicionamiento del autor o autora.
- Crear espacios amables en los que niños y niñas se sientan seguros y escuchados, atendiendo a la ética del cuidado en la relación pedagógica.
- Cuestionar las dinámicas de poder/dominación y jerarquías en los textos y en las relaciones y rutinas de aula.

Figura 1. Literacidad Crítica en Educación Infantil.



Nota. Elaboración propia.

Esta investigación abre las puertas a hacer énfasis en la dimensión visual de la literacidad crítica, asunto poco estudiado y casi ausente en la literatura científica y especialmente en este ámbito educativo, tanto en Educación Infantil como en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. Esta laguna en la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es una necesidad y una oportunidad .

Las maestras y maestros de Educación Infantil deben ser capaces de identificar: prácticas excluyentes, actitudes discriminatorias, discursos que silencian y actuar en consecuencia para crear espacios más democráticos, respetuosos en la escuela. Asumir este enfoque pedagógico crítico es el resultado de posicionarse ontológica y epistemológicamente ante la realidad compleja, múltiple, a la cual se accede desde la propia subjetividad situacional, contextualizada histórica y temporalmente. Ello requiere un posicionamiento político respecto a la enseñanza y el aprendizaje, que entiende que la educación no es neutral y no está ajena de la política porque se entiende que es un acto inminentemente político.

Se parte de que el docente, como agente intelectual y político, interpreta el currículum desde su posición en el mundo, su experiencia en la cultura, sus representaciones sociales y su asunción de la realidad. La comprensión de que este es documento de instrucción que obedece a los intereses del estado-nación y, por ende, está orientado a preservar la línea política e ideológica marcada por

una delimitación estatal, autonómica y local, es una toma de conciencia de que la educación es un acto político y que la política no es ajena a la escuela. Conceptos como educación y democracia, abordados desde una perspectiva crítica, nos permiten situar a la literacidad crítica como eje articulador de una educación política, de naturaleza contra-hegemónica.

Los resultados de la investigación dan testimonio de que la construcción de identidades docentes transformativas en maestros y maestras de Educación Infantil es un desafío para ser alcanzado con el tiempo. Desarrollar la literacidad crítica en la formación del profesorado durante solo en un breve periodo de tiempo es muy complicado, cuando se enfrenta a toda una vida de escolarización y socialización, integrando un relato social hegemónico, frente a escasos meses de formación en pensamiento crítico para deconstruir ese relato social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La delimitación conceptual difusa de lo que es la Literacidad Crítica en el estudiantado de la formación del profesorado, junto con las asunciones positivistas de la incorporación de las mismas en las prácticas docentes, no como formación para leer el mundo y leer la palabra, sino como un elemento externo añadido, sin reflexión sobre las propias creencias y el posicionamiento ideológico, coincide con los resultados de Ng (2017) y Cho (2014).

Queremos recalcar la dificultad de incorporar una práctica docente crítica, que persiga una mayor justicia social, pero también es esencial dotar de las lentes de la Literacidad Crítica. Este proceso, complejo y distendido en el tiempo, debe hacerse no como práctica o ejercicio puntual y efímero en la formación del profesorado, sino que debe ser la piedra angular de esta formación.

El primer paso sería entonces, movilizar las prácticas de la enseñanza universitaria de carácter más transmisivo, tomando consciencia de que el profesorado universitario es un agente activo en la movilización y facilitación de la construcción del saber, un *gatekeeper*, para comenzar a hacer más participe al alumnado de esta construcción de sentido Gómez-Rodríguez (1998). La Literacidad Crítica, al fin y al cabo, se aprende haciendo.

El objetivo último de la literacidad crítica es el de trabajar para avanzar hacia una educación para la justicia social. Es necesario abordar en las aulas cuestiones sociales que permitan identificar la estructura social que se refleja en la escuela. Esta delimitación conceptual difusa, de lo que es la Literacidad Crítica por parte del alumnado en formación del profesorado, junto con las asunciones positivistas de la incorporación de las mismas en las prácticas docentes, viéndola no como forma de leer el mundo y leer la palabra sino, como un elemento externo añadido sin mediación de las propias creencias o posicionamiento ideológico, coincide con los resultados de Ng's (2017) y Cho (2014).

Esto nos permite recalcar no solo la dificultad de incorporar la idea de que una práctica docente crítica, que persiga una mayor justicia social, podría y debería hacerse desde las lentes de una Literacidad Crítica, sino que este proceso, complejo y distendido en el tiempo debe hacerse no como práctica o ejercicio puntual y efímero en la formación del profesorado, sino que debe ser la piedra angular de la misma.

El primer paso sería entonces, movilizar las prácticas de la enseñanza universitaria de carácter más transmisivo, tomando consciencia de que el profesorado universitario es un agente activo en la movilización y facilitación de la construcción del saber, un *gatekeeper*, para comenzar a hacer más participe al alumnado de esta construcción de sentido Gómez-Rodríguez (1998). La Literacidad Crítica, al fin y al cabo, se aprende haciendo.

Retomando las preguntas de investigación: ¿Es posible formar a futuras docentes para que desarrollen la literacidad crítica en aulas de infantil a través de prácticas que impliquen el análisis del discurso? Concluimos que, por una parte, tanto la revisión teórica como el desarrollo de esta investigación nos permitieron refutar lo que otras investigaciones previas ya venían diciendo, sobre los obstáculos del desarrollo de la literacidad crítica con futuras maestras y maestros de Educación Infantil. La dificultad que presentan a la hora de delimitar conceptualmente qué es la literacidad crítica y cuál es su sentido transformador en la enseñanza, les impide asumir un posicionamiento crítico ante las injusticias sociales (Ng,2017), por lo que, a la hora de manifestarlo, sus argumentaciones son contradictorias y hasta paradójicas.

Otro hecho que interviene en la construcción de una literacidad crítica es la novedad que les supone abordar cuestiones sociales y problemas sociales relevantes en las aulas, con el fin de identificar injusticias sociales. La carencia formativa se traduce en no haber tenido oportunidades de realizar un análisis profundo de la realidad social, lo cual les resulta nuevo y manifiestan no tener experiencia previa, confirmando el estudio de Nganga et al. (2020) con *pre-service teachers* que determina que el 80% del futuro profesorado no trabajó a partir de contenidos sociales, sino hasta haber cursado una asignatura específica de *Social Studies* en formación inicial.

Si bien comprobamos con este estudio que las futuras maestras y maestros, tras recibir una formación específica en literacidad crítica, llegan a proponer variadas e interesantes propuestas prácticas, recursos y herramientas para desarrollarla en Educación Infantil, todavía es necesario que comprendan el sentido subyacente a todas estas actividades que diseñan. Y que reconozcan las diferencias entre la mera instrucción de habilidades de lectura y escritura dirigida a niños y niñas, frente al papel transformador de la literacidad crítica como teoría educativa y práctica pedagógica para la transformación social (Cho, 2015; Lewis Chiu et al.,2017).

Por otro lado, ¿desarrollando la literacidad Crítica desde educación infantil se ayuda a la formación de una Ciudadanía Global Crítica? Nuestros resultados muestran que el desarrollo de una literacidad crítica permite al profesorado diseñar prácticas educativas con conciencia de su repercusión, promover que el alumnado cuestione fuentes de información, que compare, contraste y desarrolle prácticas discursivas más democráticas. También hemos comprobado el desarrollo de conciencia sobre el propio discurso, cuando invisibiliza a personas, colectivos, minorías, clases sociales, edades, géneros, etc. Se toma conciencia de que la escuela es un espacio público, en el que tienen que estar representadas todas las voces, cuerpos y experiencias, y anima a ser conscientes de que, como docentes, existe una responsabilidad social de formar una ciudadanía crítica con conciencia global y local (Santisteban & Jara, 2020).

La creación de contextos para desarrollar la literacidad crítica, donde el profesorado en formación se sienta cómodo para participar y expresarse, es el resultado de haber realizado un análisis y transformación de la propia práctica, las creencias, actitudes y valores que median en la identidad y rol docente que se asume (Tulchin, 1987).

Tanto las experiencias analizadas, como este mismo estudio, se sitúan en el marco referencial propuesto por Lewison et al. (2002), que organiza las dimensiones de la literacidad crítica en cuatro agrupaciones. La diferenciación entre unas propuestas y otras reside en la transferencia de estas dimensiones en la práctica, que a su vez puede adoptar formas de lo más variadas. Se cristaliza en la incorporación de recursos tales como el uso de álbumes ilustrados, cuentos infantiles, dramatización, y abordando problemas sociales relativos al género, a la raza, minorías, etc. Sin embargo, las bases sobre las cuales se construyen las propuestas siempre son las mismas, corriéndose el riesgo de automatizar lo que en un principio se pensó como disruptivo. Por esto mismo, destacamos de esta investigación la variable política e ideológica que se aborda a la hora de analizar las concepciones de las futuras maestras y maestros sobre la neutralidad, la intencionalidad y la ideología, junto con el análisis del constructo tan acentuado de lo que implica ser neutrales en educación, lo cual se pone en cuestión.

Las dos aportaciones principales que hace este estudio a la comunidad científica y educativa son, en primer lugar, la de proponer continuar investigando en Formación Inicial de Profesorado de Educación Infantil, siendo un terreno todavía poco estudiado por la complejidad de la enseñanza en la primera infancia y, además, porque no todos los países cuentan con programas de formación de maestros y maestras de 0-6 años, como plan de estudios diferenciados de la Educación Primaria. Y, en segundo lugar, atribuirle mayor relevancia tanto a la Educación Infantil como a la formación de maestros y maestras, proponiendo estudios que se centren en cómo las futuras maestras y maestros forman su pensamiento crítico y construyen conocimiento en torno a la ideología, la neutralidad

e la intencionalidad, que son los ejes vertebradores del desarrollo de literacidad crítica en Educación Infantil, siendo estos elementos las bases sobre las cuales se construyan las ideas, creencias y prácticas de aula.

Por todo ello, en aras a seguir trabajando por desarrollar la literacidad crítica en la formación inicial del profesorado, hemos de valorar unos estudios sociales más contextualizados, que no rehúyan la realidad social, que afronten el desarrollo sostenible u otros problemas sociales relevantes, para seguir avanzando hacia una educación para la justicia social, más inclusiva, más crítica, más democrática.

Las limitaciones de este estudio son claras, partiendo de que se desarrolla desde el paradigma cualitativo, por lo que no pretende ser generalizable ni extrapolar resultados a otros contextos, sino que busca comprender cómo se desarrolla la literacidad crítica en un contexto acotado, con una población total de 71 alumnas y alumnos universitarios en un espacio de tiempo limitado.

La relevancia de esta investigación se centra no en las respuestas que da, sino en las puertas que abre para seguir investigando sobre la construcción de conocimiento en torno al desarrollo de la literacidad crítica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, con el fin que las futuras maestras y maestros sean capaces de asumir el rol de docentes críticas y críticos, con responsabilidad social de generar espacios de aprendizaje potentes para niños y niñas.

Existen diversas formas de seguir avanzando a partir de este estudio, mediante la incorporación de métodos interpretativos para el análisis de las subjetividades, valores, construcción de significado y toma de decisiones, para comprender con mayor profundidad cómo las futuras maestras y maestros de Educación Infantil construyen el conocimiento, en torno a las implicaciones de la literacidad crítica y su posible impacto en sus vidas, como ciudadanos y ciudadanas, y como docentes.

Se propone realizar estudios etnográficos en Educación Infantil para darle voz a la infancia, comprendiendo que sus formas de comunicarse son diversas y que los métodos de investigación tienen que estar al servicio de las personas y no al revés. Ampliar el estudio en investigaciones longitudinales con enfoque biográfico-narrativo, para conocer más sobre la construcción de identidad docente de una maestra de Educación Infantil novel y llevar a cabo una Investigación autobiográfica y *currere*³ (Pinar, 1978), para recoger la experiencia vivida. Igualmente, se anima a ir construyendo la profesión, a democratizar las prácticas y el currículum, haciendo mayor énfasis en la dimensión de la acción social de la literacidad crítica, para así [re]imaginar la profesión docente.

NOTAS

¹ Doctora en Educación y Comunicación Social por la Universidad de Málaga. Maestra y Técnica Superior en Educación Infantil, Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educación Educativa por la Universidad de Málaga y Máster en Investigación en Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación EDUSOC: Educación Social y Ciudadana (HUM-856).

² Este trabajo se realizó en el marco de un Contrato Puente Plan Propio de la Universidad de Málaga (UMA) y como parte de una estancia Postdoctoral, financiada por la UMA en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

³ Pinar (1978, p. 318) define el currere así: As you recognize, currere is the Latin infinitive from which curriculum is derived, and I use it to suggest a particular focus of curriculum study, a focus on one's lived experience of curricula. Instead of examining only the course of study, or one's intentions in designing the course to be run, in currere we focus on the running of the course. The course becomes subsumed in, though not reduced to, the experience of the runner. This runner is the teacher or the student (or whoever comes in contact with curricula).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOMMAERT, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes chronicles of complexity*. Multilingual Matters.

CALDERÓN, C. (2009). Assessing the Quality of qualitative health research: Criteria, process and writing. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902178>

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

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

CHO, H. (2014). Enacting critical literacy: The case of a language minority preservice teacher. *Curriculum Inquiry*, 44(5), 677-699. DOI: <https://doi.org/10.1111/curi.12066>

CHO, H. (2015). "I love this approach, but find it difficult to jump in with two feet!" Teachers' perceived challenges of employing critical literacy. *English Language Teaching*, 8,6, 69-79. DOI: [doi:10.5539/elt.v8n6p69](https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p69)

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

- COMBER, B. (2006). Pedagogy as work: Educating the next generation of literacy teachers. *Pedagogies*, 1(1), 59–67. DOI: https://doi.org/10.1207/s15544818ped0101_9
- COMBER, B. (2013). Critical literacy in the early years: Emergence and sustenance in an age of accountability. In J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 587–601). SAGE.
- COMBER, B. (2016). *Literacy, place, and pedagogies of possibility*. Routledge.
- COMBER, B., & NIXON, H. (2009). Teachers' work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 30(3), 333-345.
- COMBER, B., & SIMPSON, A. (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- CROTTY, M. (1998). *Foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003115700>
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- 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), 80-92.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- FREIRE, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard educational review*, 40(3), 452-477.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Revista Investigación en la Escuela*, 34, 69-78.
- JANKS, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- KERLINGER, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana.
- KNOBEL, M., & HEALEY, A. (1998). Critical literacies: An introduction. In M. Knobel & A. Healey (eds.). *Critical literacies in the primary classroom* (pp. 1-12). PrimaryEnglish Teaching Association.
- LADSON-BILLINGS, G. (1999). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In L., Parker, D., Deyhle, & S., Villenas (Eds.), *Race is ...race isn't: Critical race theory and qualitative studies in education* (pp. 7–30). Westview Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (2003). Foreword. In S., Greene & D., Abt-Perkins (Eds.), *Making race visible: Literacy research for cultural understanding* (pp. 7-11). Teachers College Press.

- LEWIS CHIU, C., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). *Developing culturally competent preservice teachers. Multicultural Perspectives, 19*(1), 47–52. DOI: <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1267515>
- LEWISON, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language arts, 79*(5), 382-392.
- MAKONI, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- MEACHAM, S. J. (2003). Literacy and street credibility: Plantations, prisons, and African American literacy from Frederick Douglass to Fifty Cent. Presentation at the Economic and Social Research Council Seminar Series Conference, Sheffield, United Kingdom.
- MCKINNEY, C. (2016). *Language and power in post-colonial schooling: Ideologies in practice*. Routledge.
- NG, C. H. (2017). Pre-service teachers teaching critical literacy through microteaching: Possibilities and constraints. *Changing English, 24*(1), 81–90. DOI: <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1273759>
- NGANGA, L., ROBERTS, A., KAMUTU, J., & JAMES, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *Journal of Social Studies Research, 44*(1), 77–90. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001>
- PAHL, K., & ROWSELL, J. (2011). Artifactual critical literacy: A new perspective for literacy education. *Berkeley Review of Education, 2*(2), 129–151.
- PINAR, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. In D., Flinders & S. J., Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd ed., pp. 149-157). Routledge.
- SANTISTEBAN, A., & JARA, M. A. (2020). Las lecciones de la pandemia y la responsabilidad del profesorado de ciencias sociales. *Revista Escuela de Historia, 19*(2). Recuperado de <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/1946>
- SHARE, J. (2009). Young children and critical media literacy. In D., Kellner & R., Hammer (Eds.), *Media/cultural studies: Critical approaches* (pp. 126–151). PeterLang Publishers.
- SHARE, J. (2010). Voices from the trenches: Elementary school teachers speak about implementing media literacy. In K., Tyner (Ed.), *Media literacy: New agendas in communication* (pp. 53–75). Routledge.
- TULCHIN, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación, 282*, 235-253.

VAN SLUYS, K. (2005). *What if and why? Literacy invitations for multilingual classrooms*. Heinemann.

VASQUEZ, V. (2005). Creating spaces for critical literacy with young children: Using everyday issues and everyday text. In J., Evans (Ed.), *Literacy moves on* (pp. 78–97). David Fulton Publishers.

VASQUEZ, V. (2014a). Re-designing critical literacies. In J., Zacher Pandya & J., Ávila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 174–186). Routledge.

VASQUEZ, V. (2015). Podcasting as transformative work. *Theory into Practice*, 54(2), 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010848>

VICARS, M. (2013). Queerer than Queer. In J.N., Lester & R., Gabriel (Eds.), *Performances of research critical issues in k-12 education* (pp. 245–272). Peter Lang.

ZACHER PANDYA, J., & ÁVILA, J. (Eds.). (2014). *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*. Routledge.