

# LITERACIDAD CRÍTICA, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MAESTROS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA BÁSICA PRIMARIA

Claudia Milena Correa Otálvaro<sup>7</sup>

Álvaro Díaz Gómez<sup>8</sup>

## Resumen

Hoy, más que nunca, se necesitan de las Ciencias Sociales y del pensamiento crítico. Urge formar ciudadanos capaces de analizar información a tal punto de develar ideologías, silencios y juegos de poder que permitan posteriormente asumir posturas cimentadas críticamente.

A propósito, distintos investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales han considerado relevante estudios en literacidad crítica y el pensamiento social. Analizando en la primera, el impacto para la formación del pensamiento crítico tanto en estudiantes como en maestros (Santisteban, 2016). Y en el segundo, estudiando las habilidades del pensamiento social y como se presentan en una práctica educativa (Pipkin, 2009).

De ambas categorías, surge vacíos importantes para abordar desde la investigación y es el hecho de que los estudios analizados coinciden en encontrar dificultades tanto en estudiantes como en docentes, para pensar críticamente (Pipkin, 2009; Castellví, 2018).

---

<sup>7</sup> Estudiante del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: cmcorrea@utp.edu.co

<sup>8</sup> Docente investigador titular de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Correo electrónico: adiaz@utp.edu.co

Tanto en el Pensamiento social como en la Literacidad Crítica, a nivel local como internacional se encuentran alcances superficiales de pensamiento social, al ser la descripción y explicación de fenómenos sociales, las categorías que emergen con mayor frecuencia en los estudios. (Canals y Pagès. 2011; Gutiérrez y Arana, 2014); (Castellví, 2018; Tozar, 2018).

Pese a los panoramas descritos, la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria, aparentemente no cambia (Carbonell y Solé, 1998) y ha sido relegada como área fundamental en los currículos y planes de estudio (Walsh, 2007).

La propuesta presentada pretende analizar el desarrollo del pensamiento social en estudiantes de básica primaria, mediante la formación en Literacidad Crítica de sus maestros de ciencias sociales. Desde una tipo de investigación cualitativa con estudio de caso, se espera aportar a la formación docente y al desarrollo de pensamiento social una enseñanza que comprenda y responda a las realidades sociales propias del siglo XXI.

**Descriptores:** Literacidad Crítica; Pensamiento Social; Pensamiento Crítico; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Formación de maestros.

### **Abstract**

Today, more than ever, social sciences and critical thinking are needed. It is urgent to train citizens capable of analyzing information to the point of revealing ideologies, silences and power games that subsequently allow them to assume critically grounded positions.

By the way, different researchers in Didactics of social sciences have considered relevant studies in critical literacy and social thinking. Analyzing in the first, the impact for the formation of critical thinking in both students and teachers (Santisteban, 2016). And in the second, studying the skills of social thought and how they are presented in an educational practice (Pipkin, 2009).

From both categories, important options arise to address from research and it is the fact that the studies analyzed coincide in finding difficulties in both students and teachers, to think critically (Pipkin, 2009; Castellví, 2018).

In both Social Thought and Critical Literacy, at the local and international levels there are superficial scopes of social thought, being the description and explanation of social phenomena, the categories that emerge most frequently in studies. (Canals and Pagas. 2011; Gutierrez and Arana, 2014); (Castellví, 2018; Tozar, 2018).

Despite the scenarios described, the teaching of the social sciences in primary basics apparently does not change (Carbonell and Solé, 1998) and has been delegated as a fundamental area in curriculums and curricula (Walsh, 2007).

The proposal presented aims to analyze the development of social thinking in elementary school students, through the training in Critical Literacy of their social science teachers. From a type of qualitative research with case study, it is hoped to provide teaching training and the development of social thought with a teaching that understands and responds to the social realities of the 21st century.

**Keywords:** Critical Literacy; Social Thinking; Critical Thinking; Teaching social sciences; Teacher training.

## **Planteamiento del problema**

En un mundo cada vez más global donde la información adquiere nuevas dimensiones de accesibilidad (Bauman, 2008; Pérez, Gómez, 2012), el papel cognitivo y social de lo que se hace con dicha información está tomando fuerza en el sistema educativo.

Más aún, porque los indicadores nacionales e internacionales continúan ubicando a Colombia con altos índices de violencia, desigualdad, injusticia social y corrupción (OCDE, 2019; CEPAL, 2019; DANE, 2019) y la manera como los ciudadanos leen dicha realidad puede generar desinformación, polarización,

desesperanza y poco pensamiento crítico para tomar postura y decisión frente a estas situaciones.

Desde esta perspectiva, se requiere que la escuela cumpla un deber más social y más crítico para promover una enseñanza de participación democrática, que aborde situaciones sociales relevantes. Además, han de crear, construir y desarrollar estrategias discursivas, argumentativas y críticas que permitan entender y transformar la realidad (Evans y Saxe, 1996; Pagés y Santisteban 2011).

La enseñanza de las ciencias sociales, podría lograr estas finalidades educativas, porque permiten poner en juego habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que respondan a un propósito deliberativo entre democracia, política y realidad social. Al respecto Pagés (2015) argumenta que el conocimiento social desde una educación democrática concibe la actualidad como “gran escenario en el que se desarrolla nuestra existencia”. (p 24)

Pese a las finalidades de las ciencias sociales y sus potencialidades en la construcción de sociedades más democráticas y justas, las prácticas educativas en ciencias sociales en básica primaria aparentemente no cambian (Carbonell y Solé, 1998). Las investigaciones en enseñanza de las ciencias sociales identifican, que permanece en la escuela unas enseñanzas verticalmente autoritarias y propuestas curriculares tematizadas con enfoques eurocéntricos, patrióticos y conmemorativos.

Otros estudios también señalan que en las Ciencias Sociales se privilegia la enseñanza de la historia y la geografía, pero no promueven el pensamiento crítico, sino la repetición y los contenidos factuales que se quedan en la transmisión de información (Sacristán, 2014; González, 2017).

Dichos hallazgos, ponen en evidencia que los objetivos curriculares no se están cumpliendo. Por ejemplo los de la Ley General de Educación y otros documentos estatales como lineamientos curriculares (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2010) e incluso el Plan Decenal de Educación (1996) que

establecen criterios de formación desde la democracia, el fomento a la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica a través de la integralidad de las Ciencias Sociales.

Pese a los panoramas descritos, la enseñanza de las ciencias sociales en básica primaria, ha sido relegada como área fundamental en los currículos y planes de estudio (Walsh, 2007). Esto en gran medida por la focalización en áreas como lenguaje y matemáticas evaluadas en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales y cuyos resultados son motivo de análisis y comparación entre instituciones, por los promedios expedidos por el Ministerio de Educación Nacional denominados Índice sintético de calidad.

La presión estatal, ejercida sobre los rectores y maestros de las Instituciones educativas oficiales y privadas, tiene el objetivo de mejorar las competencias en lenguaje por medio de entrenamiento de pruebas estandarizadas. Para dar respuesta a esos requerimientos, los maestros en básica primaria han estado reemplazando internamente en los grados de preescolar a tercero, las horas de clase de ciencias sociales por horas de lenguaje. Esto ha podido suponer que los maestros desatender inconscientemente la formación de pensamiento social y crítico ante lo que lee y vive el estudiante.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia está dejando de lado el mundo real, tanto en el currículo, como en el plan de aula y hasta en el discurso. Al respecto, Lewiston, Flint y Van Sluys (2002) otorgan a las ciencias sociales la tarea de acudir a lo que denominan “cuestiones sociopolíticas” y añade es imposible que seamos neutrales ante temas sociales que nos afectan. Otros autores lo llaman “cuestiones socialmente vivas” o situaciones controversiales. Que en esencia sigue llevando el aula a la calle, a la familia, a la ciudad, al mundo.

Las preguntas que emergen ante lo descrito son: ¿están los maestros formados para enseñar a sus estudiantes a desarrollar el pensamiento social?, ¿puede un maestro enseñar a pensar críticamente sin desarrollar dichas habilidades?, ¿es la Literacidad Crítica una manera para lograr cambios en la

enseñanza de las Ciencias Sociales y en la didáctica? ¿Qué relaciones establecen entre el pensamiento social y la literacidad crítica?

El reto de la enseñanza de las Ciencias Sociales consiste en acortar la distancia entre la realidad y las principales teorías sociales y educativas, encontrar vías para la interacción pasado, presente, futuro y el desarrollo de un pensamiento social.

Castellví (2019) asegura que, para tener estudiantes críticos, debemos tener docentes críticos. Es necesario focalizar los esfuerzos formativos en los docentes, no solo en los futuros docentes, sino en los que están en ejercicio, que comparten el aquí y el ahora con sus estudiantes, que son los llamados a llevarlos a niveles de criticidad para afrontar estas exigencias sociales.

Los estudios en didáctica de las ciencias sociales han abordado las necesidades mencionadas y han reconocido potencialidad en la literacidad crítica para llevar a cabo dichos fines (Luke, 2012). Esta busca trascender la lectura y escritura, como una habilidad para la codificación y decodificación de símbolos, hacia una acción transformadora del entorno.

La Literacidad Crítica consiste en enfrentarse a diversos tipos de textos o relatos y analizar su naturaleza, su veracidad, su fiabilidad, su intencionalidad e incluso sus silencios (Wodak y Meyer, 2003), permitiendo la toma de postura sobre los problemas sociales a partir del debate y la argumentación Candel (2004).

Freire (2005) pone en los maestros como agentes de poder, para actuar en el mundo y transformarlo. Castellví (2019) reafirma que los docentes puedan ser agentes de poder en la medida que trasciendan de relatos acrílicos y sesgos informativos, hacia prácticas educativas desde la Literacidad Crítica.

El propósito es según Giroux (1993) es que el estudiante cruce fronteras y pueda entrar y salir de los límites construidos. Para tal fin debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga desde múltiples acentos. Por lo que la Literacidad se consolida como una forma de ser y

pensar distinto en concordancia con un fin crítico para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los investigadores reconocen la importancia de que cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática, sea crítico (Scienceteachin, 2019). Las necesidades persistentes apuntadas en los estudios de (Castellví et al., 2018) sugieren que la formación de maestros debe contrarrestar una carencia en competencias críticas, para ello (Van Dijk, 2002) y dicha formación debe estar ligada a procesos de reflexión e interpretación de temas controversiales que corresponde propiamente a pensar lo social.

Como consecuencia de la poca formación crítica de los docentes, es deficiente la formación Crítica del alumnado (Aranda, 2007). La propuesta investigativa que se pretende desarrollar busca aportar a la formación de maestros que a su vez estos formen a sus estudiantes en competencias críticas y sociales como se ha planteado en los estudios que abordan las relaciones entre la didáctica y el currículum de Ciencias Sociales, y entre éste y el profesorado. (Pagès, 1994; Furió 1994; García, 2010). Que aseguran pertinente la indagación por la formación del maestro y la influencia de esta en la enseñanza.

Por lo tanto se considera oportuno y necesario abordar la formación de docentes en ejercicio porque son ellos y ellas los responsables de la formación de sus estudiantes. Además, es importante visualizar lo que ocurre con maestros activos en el proceso de enseñanza.

De hecho, otro vacío importante en cuanto a la formación de maestros, es que los estudios han indagado más en las capacidades de los maestros durante su formación inicial que en el desempeño de los maestros en ejercicio. Fuera de ello, cuando el maestro esta en ejerciendo en algunas ocasiones, pierde el interés de formarse y ve un distanciamiento entre la realidad escolar y la investigación. Estos elementos obstaculizan la relación entre la investigación y la práctica docente (Gore & Latham, 1993; Everton, Galton & Pell, 2000; Behrstock, Drill & Miller, 2009; Beycioglu, Ozer & Ugurlu, 2010; Taylor, 2013)

Actualmente, algunas políticas educativas como el escalafón docente 1278 del 2002 han motivado económicamente a que los maestros busquen formación especializada, maestrías o doctorados. Hecho que ha fortalecido el campo investigativo en educación ya no desde las voces de los filósofos o psicólogos educativos, sino desde la voz de los maestros de aula quienes cada vez más investigan sobre lo que acontece en su práctica educativa.

Hasta ahora existe en Colombia un programa de formación docente en Literacidad Crítica como Diplomado en Literacidad Crítica en la Universidad de Antioquia, pero con un enfoque lingüístico en comprensión, producción e interpretación textual y no con un enfoque desde las habilidades del pensamiento social.

Por ende, es importante pensar en vincular a la formación de los maestros tanto inicial como en ejercicio en estos procesos de formación, para poder realmente ver cambios en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La Literacidad Crítica y el Pensamiento Social, son enfoques centrados en las finalidades de la enseñanza y en una reflexión profunda sobre los contenidos y el protagonismo de docentes y estudiantes en el aprendizaje de lo social y su uso en contextos de vida cotidiana. Se hace importante vincular la literacidad crítica como medio posible para abordar lo social más críticamente.

### ***Marco teórico y estado del arte:***

A continuación, se plantea tantos estudios nacionales e internacionales sobre literacidad crítica, pensamiento social y formación de maestros. El análisis se realizará desde tres categorías: a. definiciones y propósitos, b. investigaciones centradas en el alumnado, c. investigaciones en la formación del profesorado.

## **Literacidad Crítica**

### **Definiciones y propósitos de la Literacidad Crítica**

El concepto de Literacidad Crítica es un concepto nacido en las ciencias sociales inicialmente en Latinoamérica. Freire & Macedo, (1987) hacen gran aporte al campo y entrevén en el acto de leer, en la palabra y la educación

ciudadana, un empoderamiento del alumnado. Señalaron el camino de la "Critical Literacy" no solo con los componentes técnicos de la lectura y la escritura, sino desde la reflexión y la acción, trascendiendo el acto de leer a la comprensión y transformación de la realidad social.

Argumentan que aquellos que están críticamente alfabetizados no sólo pueden entender los significados socialmente construidos dentro de los textos, sino también pueden llegar a entender la política y la economía en los contextos en que se crearon (Freire & Macedo, 1987).

Sin embargo se dio a conocer la propuesta, desde los trabajos de Lankshear y McLaren (1993) con el concepto "Crítica Literacy". Afirmaron que la literacidad es más compleja que las habilidades tradicionalmente definidas de lectura y escritura. La literacidad crítica hace hincapié en la construcción de la lectura, la escritura y la producción de texto en contextos políticos, económicos, culturales e institucionales.

Lankshear y McLaren ponentes de la pedagogía crítica. Hacen aportes a la educación desde pensamientos revolucionarios y emancipatorios. Expresan como las injusticias sociales, la lucha de clases, la dominación capitalista, la sociedad patriarcal y racista, son aspectos necesarios de abordar en la enseñanza.

Lankshear y McLaren argumentó que un principio rector detrás de los procesos de transformación y praxis desde la literacidad implica "entender cómo los agentes trabajan dentro de estructuras de poder establecidas y participan en la construcción social". Hace acercamiento a la lectura a través de una conciencia crítica que ni moraliza ni normaliza. (p. 7). Sino que pone en perspectiva la confrontación de argumentos.

Otras definiciones posteriores confluyen en el concepto. Por ejemplo Anderson e Irvine (1993) dicen: literacidad crítica, es aprender a leer y escribir como parte del proceso de tomar conciencia de la propia experiencia que no ha sido construida de la nada sino históricamente dentro de relaciones de poder (pág.82)

Apple (1992) publicó un ensayo sobre "el texto y la política cultural" que examinó la legitimación social de ciertos conocimientos en escuelas. Argumentando que "ningún plan de estudios es neutral" y que la selección y organización de la información curricular es necesariamente un proceso ideológico, Apple argumentó que escuelas, maestros y estudiantes deben estudiar la naturaleza del conocimiento con el fin de determinar reflexivamente si la escuela funciona como institución democrática y/o como sitio de control social.

Estudios más recientes y específicamente en educación y en didáctica de las ciencias sociales, se han enfocados en cinco ejes fundamentales: Deconstrucción de relatos sociales (Cassany, 2006); Generar conciencia crítica (Ervetti, Pardales, Damico 2001); problemas socialmente relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans & Saxe 1996); Acción, compromiso e intervención social (Tosar, 2017) y Habilidades para la toma de decisiones (Santisteban, 2004; Santisteban y González Valencia, 2013; Ross, 2013).

Desde estos propósitos teóricos e investigativos, la enseñanza de las ciencias sociales se debe asumir desde una propensión crítica. Primero para hacer frente a la cantidad y calidad de información circundante, y segundo para acompañar al estudiante en la toma de decisiones ante los problemas sociales con criterios claros.

Los aportes realizados por el grupo GREDICS de la universidad Autónoma de Barcelona, reconocen aportes significativos de la literacidad crítica a la didáctica de las Ciencias Sociales. Santisteban (2004) propone incluso que la literacidad crítica facilita en la enseñanza de las ciencias sociales las teorías críticas. Por su parte, profundizan en conocer cómo interpretan los estudiantes los problemas sociales para después saber cómo trabajar su competencia social y ciudadana.

### **Investigaciones en Literacidad Crítica que se centran en el alumnado**

Llusá y Santisteban (2013) hacen su investigación en Literacidad Crítica en la educación primaria, su objetivo es analizar las capacidades de los estudiantes

de segundo grado de hacer una lectura e interpretación Crítica de la información usando un dossier que plantea el trabajo con diferentes noticias sobre los refugiados de Europa. En el dossier presentan distintas fuentes de información y actividades reflexivas diseñadas para encontrar nuevas estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales. Los datos alarmantes en sus hallazgos son que tan solo el 10% de sus estudiantes lograban apreciar aspectos sutiles de la raíz ideológica de los documentos leídos.

Felices de la Fuente, Martínez Rodríguez y Martínez Medina, (2018) en el estudio: “Introducir la Literacidad crítica a través de cuestiones controvertidas en la formación de los futuros docentes”, tienen como objetivo conocer los niveles de literacidad, de sus estudiantes, para enfrentarse a los elementos comunicacionales controvertidos, interpretarlos, situarlos en su contexto e introducirlos en el aula escolar hacia un currículum de la vida.

Los hallazgos del estudio de la Fuente, Martínez y Martínez Medina son preocupantes. Los futuros docentes de este estudio no alcanzan procesos críticos. En los relatos se abordan las siguientes categorías: la dimensión espacio temporal, la intencionalidad, la explicación y la interpretación. Dichos relatos, demostraron que los estudiantes se quedan en lo visible de las imágenes presentadas y vinculan la emotividad que suscitan dichas imágenes en sus argumentos.

Los resultados de estas investigaciones concuerda con lo que plantean Cassany (2010) y Santisteban (2004), estos cuando dicen que el alumnado, pese a estar acostumbrado a interactuar diariamente con una gran cantidad de datos e información de carácter multimodal, carece de las competencias suficientes para comprender toda esta información.

Tosar (2018) en el estudio Literacidad Crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria, tiene como propósito examinar los relatos dominantes de la sociedad e indagar como el lenguaje permite la comprensión e interpretación de las relaciones de poder e ideologías inmersas en los textos escritos o digitales que se llevan al aula en la enseñanza de las ciencias sociales.

Sus hallazgos señalan vacíos importantes para las investigaciones en el campo ya que cuestiona cómo influye lo que leemos a nuestros pensamientos y acciones, teniendo en cuenta que la capacidad de interpretar textos es una práctica social histórica, que cambia en el transcurso del tiempo y está relacionada con el dominio y el poder que este en el momento.

### **Investigaciones sobre la formación inicial del profesorado**

Castellví (2019), en su estudio “Literacidades críticas de la era digital. Formación de docentes críticos y transformadores”, encuentra que los docentes presentan dificultades para interpretar información digital de forma crítica. Los relatos elaborados por los participantes eran acríticos e incluso con sesgos informativos.

El autor sugiere como vacío, que si bien para la era digital existe la necesidad de ciudadanos críticos, esta no se logra si los docentes no son críticos. Afirma incluso, que estudiar la formación de maestros sería una de las tareas principales de la didáctica de las ciencias sociales.

Ortega y Pagès (2017) abordaron el tema “Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria”. Este estudio pretendía evidenciar el posicionamiento del profesorado de Educación Primaria en formación inicial ante distintos problemas sociales y abordar la alteridad, la invisibilidad social y el género en la intervención educativa. El análisis se hizo desde tres perspectivas: la perspectiva técnico-excluyente, la perspectiva socio-asimilacionista y la perspectiva crítico-transformadora.

En el estudio se presentan fuentes históricas, acompañadas de imágenes cargadas de sentido. Las narrativas de los docentes en cada una de las imágenes dejan ver que la concepción curricular dominante en esta primera perspectiva se ajusta al modelo técnico de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales (Pagès, 1994).

En la categoría crítico-transformadora los estudiantes debían elegir un tema controversial y proponer estrategias para enseñarlo. El estudio concluye

insistiendo en la necesidad de una formación de maestros más crítica desde temas controvertidos o socialmente relevantes, que le permitan leer la realidad social no desde las percepciones o juicios personales, sino desde el análisis de información, contraste histórico de los hechos y escuchando distintas voces.

Por su parte, García y González (2019), en su estudio sobre “Literacidad Crítica en la formación inicial” plantean la siguiente pregunta ¿cómo formar a docentes de educación infantil hacia una ciudadanía crítica?” Este estudio fue realizado en España, en la Universidad de Málaga. Su propósito fue abordar la Literacidad Crítica, en la formación de maestros y maestras de los primeros niveles escolares.

Esta experiencia es importante para nuestra investigación no solo en cuestión de Literacidad Crítica con docentes, sino también en la manera como se lleva al aula en niños y niñas de edades más pequeñas. Su estudio se opone a una duda sobre la capacidad de niños pequeños en la comprensión crítica del entorno social.

En consecuencia, no se veía oportuna la reflexión sobre el contenido ideológico que los relatos sociales y los discursos públicos reproducen en escenarios educativos (García Ruiz; González Milea, 2019). Según estas autoras, este tipo de formación da a las futuras maestras oportunidades más críticas para diferenciar entre hechos y opiniones, argumentar sobre la veracidad y la fiabilidad de fuentes, distinguir la ideología de los recursos de aula e identificar silencios a partir del diseño y desarrollo, en la práctica de aula.

El estudio hace énfasis en un “obstáculo” que a su vez consolidó su problema investigativo y es la escasa preocupación social e inquietud intelectual por parte de las futuras docentes respecto a los sustentos ideológicos que se dan en su enseñanza. Es decir, según García y González (2019) para las maestras de educación inicial el interés es mayor por lo metodológico, y evaden cuestionarse qué tipo de representaciones sociales promueven con sus diseños de intervención educativa.

El estudio concluye que es menester seguir trabajando en una línea de investigación diseñada para encontrar estrategias formativas que posibiliten niveles de pensamiento crítico desde lo básico hasta llegar a lo complejo. El estudio también permite visualizar la necesidad de formar maestros críticos, para educación infantil porque es desde dichas edades escolares que se inician en el desarrollo de habilidades de pensamiento social y crítico.

Castellví et al. (2016) en el estudio “¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado”, además de ser una investigación interuniversitaria, aporta hallazgos pertinentes. Su objetivo es analizar las competencias en Literacidad de los futuros docente ante cuestiones socialmente vivas.

Buscan indagar las capacidades de 47 futuros maestros para realizar una interpretación crítica. En función de las respuestas, clasifican al alumnado en tres categorías: principiantes, emergentes o expertos. Consideran expertos a aquellos y aquellas estudiantes que plantean argumentos, deconstruyen los textos, miran distintas perspectivas, comprueban la información y toman postura crítica. Los resultados muestran que los futuros maestros se sitúan mayoritariamente en la categoría principiante con el 31,92 % mientras que la de experto que es la deseada, tan solo la forman el 21,28%.

Ante estos resultados, los investigadores reconocen como importante para cualquier ciudadano o ciudadana que vive en una sociedad democrática, ser crítico. La revisión de la literatura en materia del desarrollo del pensamiento social y la Literacidad Crítica evidencia vacíos importantes en los siguientes ámbitos:

a) En la formación de maestros donde es necesario que se les prepare para saber enseñar la Literacidad Crítica. En cada estudio se evidencia, en los y las futuras docentes, una carencia exponencial en competencias críticas. Dicha formación debe estar ligada a procesos de reflexión e interpretación de temas controversiales.

b) Una consecuencia de la formación de los y las docentes, es la deficiente formación del alumnado. Los y las estudiantes de la enseñanza obligatoria están mal preparados para responder a las exigencias sociales de la actualidad.

c) No hay estudios desde la Literacidad Crítica y el pensamiento social con docentes en ejercicio o docentes activos. Esta se debería considerar una población susceptible de ser estudiada porque son ellos y ellas los responsables de la formación de sus estudiantes y quienes tienen la posibilidad en el momento oportuno de fomentar el pensamiento crítico. Además, es importante visualizar lo que ocurre con maestros en activo.

La Literacidad, el pensamiento social, no son recursos ni medios sino enfoques centrados en las finalidades de la enseñanza y aprendizaje y en una reflexión profunda sobre los contenidos y el protagonismo de docentes y estudiantes en el aprendizaje de lo social y su uso en contextos de vida cotidiana. Se hace importante vincular la Literacidad Crítica como medio posible para abordar lo social más críticamente.

Desde la didáctica de las ciencias sociales y teniendo en cuenta como criterio las pretensiones investigativas se asume como literacidad Crítica:

Meyer (2003) permite formar lectores que no solo dominen competencias comunicativas sino que asuman un rol crítico, identificando opiniones, valores e intereses. (p. 87). Van Dijk (2003) y Mac Daniel (2004) afirman que literacidad Crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades para aprender sino una manera de vivir y de comprender los problemas sociales para actuar en ellos.

Milles (2015) citado por Castellví et al, (2018) dice que se debe abordar la formación del pensamiento crítico partiendo de la formación en literacidades críticas. Reconoce tres Literacidades:

Literacidades socioculturales: que tienen en cuenta la premisa de que pensar de forma crítica no es un acto individual, sino lo que hacemos en el mundo y en la sociedad por lo que debe ser enseñada y estudiada en un práctica situada.

Literacidades multimodales: como la capacidad de usar las Tics en forma significativa y crítica. Jewitt, (2006) afirma que la Literacidad Crítica debe adentrarse en la relación entre recursos semióticos y la toma de decisiones de docentes y estudiantes sobre lo que observan y escuchan en los medios (p.16).

Actualmente, con el auge de las nuevas tecnologías, amplían los tipos de Literacidades Críticas con finalidades más focalizadas a la información digital (Luke y Freebody 1997; Vasquez, 2004; Mills, 2016). Surge entonces la Literacidad Crítica Digital (Alvermann y Hagood, 2000; Pangracio, 2016; Castellví, 2019; Santisteban et al., 2020) y, Literacidad Crítica informativa (Elmborg, 2012).

Literacidad Crítica desde múltiples perspectivas, para enseñar a pensar críticamente se debe disponer de distintas fuentes examinando los relatos dominantes en la sociedad, develar sus ideologías y manipulaciones a partir de los contra relatos (Farrell, 1998)

### **La perspectiva metodológica**

Este estudio ha es de tipo cualitativo. En esta perspectiva se pretende comprender los factores que inciden en el fenómeno educativo, específicamente la enseñanza de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta que la realidad se construye en interacción (Schütz, 1964).

. De acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos planteados, se asume un estudio de casos simple con diseño holístico en tres fases: problematización, formación docente, análisis y contrastación. El caso en el que se aplica la investigación son dos docentes de básica primarias que enseñan ciencias sociales en una institución del sector oficial de la ciudad de Cartago y la unidad de análisis sería una unidad didáctica completa desde la literacidad crítica y el pensamiento social.

### **Referencias Bibliográficas**

Abednia, A. (2015). Practicing Critical literacy in second language reading. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 77-94.

Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil: proyecto de formación del profesorado en centros (Centro'La Inmaculada'de Hortaleza): primera parte.

Bauman, Z. (2008). Múltiples culturas, una sola humanidad (Vol. 8). Katz editores.

Castellví, J., Diez, M. C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M. D., Tosar, B., ...& Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales, 391-401.

Mata, J. C. (2018). La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital. In Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 943-952). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la Literacidad Crítica. Perspectiva, 28 (2), 353

Carbonell, C. A. T., & Solé, P. C. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales (Vol. 133). Graó.

Evans, R. W.; Newmann, F.M. & Saxe, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In: Evans, R.W & Saxe, D.W. (ed.). Handbook On Teaching Social Issues. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 2-5

Hernández, b. el pensamiento crítico y la literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigar la educación, 32.

GarcíaRuiz, C. R.; González, 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, n. ° 16,

septiembre, 2019, 169-187. issn: 2182-018x. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Felices de la Fuente, M. M., Martínez Rodríguez, R. y Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. REIDICS. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 3, 119-138.pdf

Furió-Mas, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 12(2), 188-199.

García Pérez, F. F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*.(pp. 399-416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CSIC). Diputación de Zaragoza.

García Ruiz, C.R (2015). Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.558-567). Córdoba: AUPDCS/Universidad de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131921>

García Ruiz, C. R.; 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, N.º 16, setembro, 2019, 169-187. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Londres-Nueva York: Routledge.

Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En V. Zavala, M. Nino-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- González, A. B. (2017). Análisis de la colonialidad en las Ciencias Sociales escolares en el Colegio Aldemar Rojas Plazas (Doctoral dissertation, Universidad Externado de Colombia).
- Gutiérrez G., Martha Cecilia y Arana H., Diana Marcela. (2014). "La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 124-144. Manizales: Universidad de Caldas
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M. C., Díaz, A. V. P., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. U. Pedagógica Nacional.
- Icfes (2018). Informe Nacional Saber 3º, 5º y 9º 2012-2017. Consultado 16 de Noviembre 2019 en línea: <https://www.icfes.gov.co/374>.
- Icfes (2015). Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015. Consultado 16 noviembre 2019. En línea: <https://www.icfes.gov.co>.
- Icfes (2017) Académico Código DANE: 176147000236ETC: Cartago. Consultado 10 de noviembre 2019. <https://www.icfes.gov.co>
- Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019 Economic Survey of Latin America and the Caribbean 2019 consultado: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf)
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93).
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lankshear, C.; McLaren, P.(1993). *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

- Llusà, J.; Santisteban, A. (2016). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de Grado en Educación Primaria. Martínez Medina, R.; García-Morís, R.; García Ruiz, C.R. (eds.). Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (pp.196-203).
- Mauri, T. y Valls, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación: 2: Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza
- Mc Daniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484
- Ministerio de educación Nacional. (2006) resultados por área prueba en ciencias sociales. Consultado 16 de noviembre 2019.en Línea: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107411.html>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Blanch, J. P. (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: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 67-81.
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata.
- Sacristán, T. M. (2014). Principios básicos de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Vera, M.I. y Pérez, D. (eds.) La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.

- Sant, E., & Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. I Jornadas Internacionales sobre Educaciones y Política, 1-16.
- SCIENCETEACHING, C. L. I. S. (2019). El pensamiento crítico y la Literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigar la educación: Encuentro de investigación del alumnado 2018, 92, 32.
- Seidmann, S., Azzollini, S., & Di Iorio, J. (2013). Construcción del pensamiento social: representaciones sociales sobre la no inserción formal en jóvenes. *Anuario de investigaciones*, 20, 233-239.
- Secretaria De Educación Municipal (2018). Boletín Estadístico Sector Educación. Consultado noviembre 26 del 2019 en: [https://www.cartago.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/BOLETIN\\_ESTADISTICO-SEM\\_2018-MOD.pdf](https://www.cartago.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/BOLETIN_ESTADISTICO-SEM_2018-MOD.pdf)
- Street, B. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- Torres Bravo, L. D., & Gairín, J. (2019). Detección de modelos mentales como posibilidades semánticas para el análisis del pensamiento social.
- UNESCO (1993). Discurso Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching*, 8, pp26-33.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, 18-24.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.