

El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana

The role of critical literacy in citizenship education

Helen E. Delgado-Rojas^{1,*a}, Margarita M. Estrada-Tello^{1,#b}, Alicia B. Rojas-Loayza^{1,\$c}, Naomi Cárdenas-Vergara^{1,%d},
Luis M. Cangalaya-Sevillano^{1,&e}

Resumen

El presente texto analiza la relación entre la literacidad crítica y la formación ciudadana. Se plantea como objetivo describir la conceptualización teórica encontrada sobre el rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. Se evidenció que para tener una educación que incentive la participación responsable y transformación social, se debe considerar al enfoque de la literacidad crítica en las escuelas, pues permite que los estudiantes tengan herramientas para hacerle frente a las desigualdades sociales. Asimismo, se dieron a conocer propuestas pedagógicas para llevar este enfoque de la teoría a la práctica. Finalmente, es imprescindible tener presente estas pautas para formar a estudiantes preparados para los desafíos del siglo XXI y brindar una educación para el cambio social.

Palabras clave: literacidad crítica, formación ciudadana, democracia, transformación social.

Abstract

The present text analyzes the connection between critical literacy and citizenship education. Its objective is to describe the theoretical concepts found in the rol it has in citizen education. It was found that the critical literacy approach should be considered in order to foster responsible participation and social transformation since it allows students to have a toolbox to confront social inequities. Furthermore, educational proposals have been put forward to take the theory to the praxis. Lastly, it is essential to bear in mind this information so as to prepare students for the challenges in the 21st century and provide education for social change.

Keywords: critical literacy, citizenship education, democracy, social transformation.

¹Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

E-mail: ^ahelen.delgado@upch.pe, [#]margarita.estrada@upch.pe, ^{\$}alicia.rojas.l@upch.pe, [%]naomi.cardenas.v@upch.pe, [&]luis.cangalaya@upch.pe

Orcid ID: ^a<https://orcid.org/0000-0003-1804-6472>, [#]<https://orcid.org/0000-0001-5849-1779>, ^{\$}<https://orcid.org/0000-0001-5885-8729>,
[&]<https://orcid.org/0000-0002-4180-9135>, ^e<https://orcid.org/0000-0003-4309-0598>

Recibido: 17 de mayo de 2022

Aceptado para publicación: 28 de julio de 2022

Citar este artículo: Delgado-Rojas, H.E., Estrada-Tello, M.M., Rojas-Loayza, A.B., Cárdenas-Vergara, N., y Cangalaya-Sevillano, L.M. (2022). El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana. *Investigación Valdizana*, 16(3), 151-159. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1509>

Introducción

Las asimetrías sociales son amplias, persistentes y extremas. Así, el World Inequality Lab (2022) señala que, aunque las diferencias globales entre países se han reducido, éstas han aumentado significativamente dentro de los mismos. Por ejemplo, en los Estados Unidos, de cada cien niños cuyos progenitores se encuentran en el decil más desfavorecido, apenas veinte y treinta acceden a educación superior; en tanto, esta proporción se eleva a noventa en caso del decil de más altas ganancias (World Inequality Lab, 2018).

Para revertir esta situación y generar igualdad de oportunidades, hace falta más que reducir la desigualdad. Así también, es necesario asegurar remuneraciones mínimas a niveles dignos y reforzar el aprendizaje de habilidades que aseguren la participación activa de los ciudadanos en las decisiones políticas y económicas de su país a través de la legalización del diálogo (World Inequality Lab, 2018; Tubino y Flores, 2020). Solo el residente informado, reflexivo y defensor de los ideales democráticos puede otorgar su consentimiento en pro del bien común, e igualmente proteger sus derechos de la indiferencia social y los sistemas dominantes (Obenchain y Pennington, 2015; Tubino y Flores, 2020; Passini, 2019).

Bajo esta situación, los Estados Miembros de las Naciones Unidas (2015) acordaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible correspondiente a un plan de acción beneficioso para el planeta y la prosperidad de las personas. Dicho programa gira en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre los cuales está la educación de calidad, el trabajo decente y la reducción de desigualdades.

Según la Guía Práctica para la Participación de actores en la Agenda 2030, la intervención y colaboración permanente de todos los miembros de la sociedad es indispensable para alcanzar el desarrollo sostenible. Al mismo tiempo, es un derecho fundamental, base de los gobiernos democráticos a lo largo de la historia.

De hecho, Westheimer (2015) propone tres tipos de participación que corresponden a tres niveles jerárquicos. En primer lugar, está el ciudadano que cumple las reglas sociales, políticas y económicas; luego está aquel que ofrece apoyo a personas en estado de vulnerabilidad; y por último está el estrato máximo: Aquel que se compromete activamente con la reducción de barreras sociales. Este último corresponde al ciudadano orientado a la justicia social, que ha aprendido a cuestionar múltiples perspectivas y a deconstruir su entorno evaluando las estructuras de su comunidad; de igual manera busca y aborda críticamente las injusticias del sistema. (Vasquez, Tate y Harste, 2013; Obenchain y Pennington, 2015; Westheimer y Kahne, 2004).

El compromiso con la vida cívica no corresponde a una cuestión innata en el ser humano, es aprendida como afirma Obenchain y Pennington (2015). Y para vivir la ciudadanía plena, la escuela cumple un rol fundamental

(Obenchain y Pennington, 2015; Westheimer, 2015). En ella, no solo se debe aprender sobre los símbolos patrios y los derechos humanos, sino también las habilidades para descubrir, cuestionar y corregir los orígenes de las desigualdades que multiplican y propagan injusticias sociales (Tubino y Flores, 2020; Westheimer y Kahne, 2004). En otras palabras, la escuela está en la obligación cívica de promover la literacidad crítica para lidiar con temas de poder, privilegio e identidad en sociedades tan complejas como heterogéneas en la que vivimos actualmente (Ferreiros, 2001).

Puesto que la literacidad crítica tiene una pluralidad de significados y es de suma importancia en las sociedades democráticas, el presente artículo tiene como objetivo describir el rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana de los estudiantes. En los siguientes párrafos, se desarrollarán los conceptos de literacidad y sus diferencias con la alfabetización. Así también, se explicará el concepto polisémico de literacidad crítica y el trayecto del pensamiento crítico a ella. Por último, la relación entre literacidad crítica y formación ciudadana será desarrollada a fin de dar paso a las propuestas de trabajo en el aula.

La literacidad

El término literacidad es una palabra derivada del vocablo inglés *literacy* (Cassany y Castellá, 2010; Montes y López, 2017) que implica la construcción de conocimientos dentro de un contexto, pues está relacionado a lo sociocultural. El legado de los textos escritos coincide que este término no tiene traducción certera en ciertos idiomas, solo equivalencias que no han llegado a expresar el significado tan complejo y abundante que ha ido adquiriendo a través del tiempo (Janks, 2010).

De forma similar, Riquelme y Quintero (2017) señalan que el término literacidad comprende una polisemia semántica y es complejo, pues traspasa las habilidades básicas de leer y escribir, abarcando la adquisición, el uso de la lengua a nivel oral y escrito. Otro aporte que va en la misma línea abordando el aspecto sociocultural es el de Riquelme (2016) quien expresa que la literacidad es el conjunto de conocimientos, habilidades, conductas y actitudes que derivan de los diversos espacios sociales.

Con relación a lo anterior, Cassany y Castellá (2010) conceptualizan a la literacidad como un “amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (p. 3). Es decir, incluye tanto a la codificación y decodificación como el análisis de géneros discursivos, estudios sobre la práctica escrita dentro contextos socioculturales, reflexiones políticas, así como las teorías cognitivas implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto concuerda y se complementa con el postulado Jiménez et al. (2019) quienes conciben la literacidad más como una práctica social, y aquella que involucra una cercanía a los materiales como espacios letrados.

Por ello, diversos autores emplean el término literacidad asignándole significados similares o equivalentes. Es el caso de Aceves y Mejía (2015) que la definen como el conjunto de habilidades, competencias y prácticas usadas en el ámbito social. Asimismo, es equivalente a herramientas que facilitan la interacción de las personas con su contexto, aquello coincide con el postulado de Londoño (2015) quien explica la naturaleza cambiante y evolutiva según los niveles de adquisición de las habilidades en las áreas de comprensión lectora y producción de textos críticos.

De los autores mencionados, se puede inferir que la literacidad se formula y abarca los espacios sociales en la complejidad de habilidades y prácticas de las personas en la lectura y escritura.

Diferencias entre alfabetización y literacidad

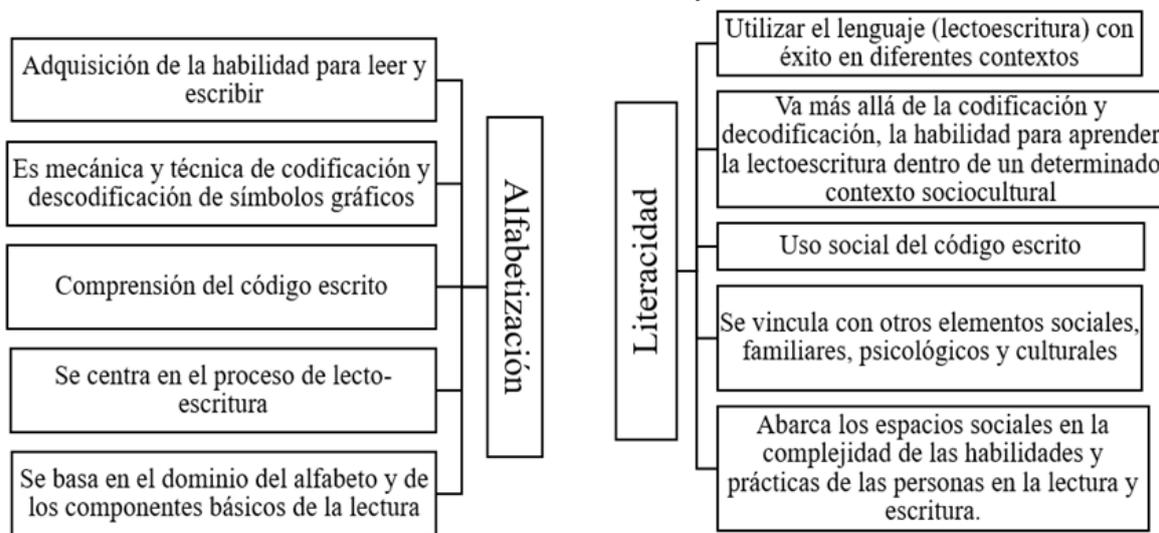
Como fue mencionado por Janks (2010), la traducción de la palabra literacy suele confundirse con alfabetización. No obstante, no se refieren a lo mismo, Valdivia-Barrios et al. (2018) señalan que ha sido complejo traducir la palabra literacy del inglés al español, puesto que su significado puede variar. Esta última hace alusión tanto a la habilidad de leer y escribir como a la

competencia en un área específica pues se vincula con otros elementos sociales, familiares, psicológicos y culturales (Suárez et al., 2019). Por ello, traducirla como “alfabetización” es limitado, ya que no solo se centra en la adquisición de la lecto-escritura, sino que va mucho más allá.

Por ello, es crucial precisar las diferencias entre la alfabetización y la literacidad, el término alfabetización se refiere al significado mecánico y técnico de codificación y decodificación de símbolos gráficos. Mientras, la literacidad se concibe como la habilidad para aprender la lectoescritura dentro de un determinado contexto sociocultural (Zavala, 2004; Montes y López, 2017).

Kriscautzky y Ferreiro (2018) señalan que la alfabetización es el dominio del alfabeto y de los componentes básicos de la lectura para desarrollarse personal y profesionalmente (Aguilar y Moctezuma, 2020). En cambio, la literacidad es la práctica de leer y escribir utilizando el lenguaje con éxito en diferentes contextos (Sandoval, 2017). La figura 1 sintetiza las principales diferencias entre ambos términos, a partir de los autores mencionados.

Figura 1
Diferencias entre alfabetización y literacidad



Nota. Elaboración propia.

A pesar de evidenciarse diferencias, la alfabetización y la literacidad no son procesos contrarios ni ajenos el uno con el otro, pues no se puede concebir a la literacidad sin antes haber trabajado la alfabetización. Además, ambos términos se están complejizando y evolucionando de acuerdo con los cambios sociales y tecnológicos (Ferreiro, 1995).

La literacidad crítica

Al tratar de literacidad, han surgido diversos enfoques planteados por distintos autores. Cassany categoriza a la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la literacidad crítica (Sandoval,

2017). El origen de esta última se remonta a la publicación sobre la literacidad y pedagogía crítica realizada por Freire y Macedo en 1987 (Bishop, 2014; Castellví, 2020). En esta se explicaba la importancia de comprender que los textos han sido contruidos en un determinado contexto social; por lo tanto, se encuentran situados bajo la influencia de la ideología política, económica y social. Además, es preciso entender que Freire (1982) ya estaba definiendo este tipo de educación como “problematizadora” pues va en contra de la educación como un mero traspaso de contenidos. De este modo, enfatiza la necesidad de no solo aprender conocimientos académicos, sino también aprender a “leer el mundo”. Por ello, se debe buscar que el estudiantado conozca su

realidad nacional y se convierta en un agente de cambio.

Luego de este aporte, en 1993 Lankshear y McLaren presentaron el término “literacidad crítica” como tal. Se explicó que está basada en la deconstrucción de los textos con el fin de entender el contexto político, económico, cultural y las instituciones que están presentes detrás (Bishop, 2014). Se presenta, entonces, que este tipo de literacidad busca cuestionar los privilegios históricos de los grupos de poder y cómo presentan sus narrativas.

Este tipo de literacidad va más allá de la habilidad de leer y escribir, y se reivindica como una práctica social situada dentro de una cultura y contexto específico (Santisteban et al., 2016; Castellví, 2019). Asimismo, no se refiere a un conjunto de métodos ni habilidades, sino a una forma de pensar y vivir. Por lo tanto, si se pretende formar a los estudiantes para conocer y analizar problemas sociales, se considera imprescindible desarrollar la literacidad crítica.

Sobre ello, Cassany (2006) indica que esta trasciende la comprensión literal e inferencial de un texto (“leer las líneas”), y llega al objetivo principal: “leer detrás de las líneas”. Lo cual infiere la examinación de la ideología que está detrás del texto e intentar reconocer los lazos de poder y dominación que existen en el lenguaje (DeVoogd y McLaughlin, 2004). Luego de realizar todo este proceso, recién se empieza a construir la propia postura.

Castellví et al. (2018) agregan que esta deconstrucción puede darse tanto en textos escritos como orales y dentro de diversos contextos. Por lo tanto, al encontrarnos en una sociedad que produce y comparte una enorme cantidad de información que no siempre es fidedigna (Ashbridge et al., 2021), la literacidad crítica toma un rol vital al permitir la filtración adecuada de los textos escritos, multimodales (García y González, 2019) o hipertextos que circulan en los medios, redes sociales e Internet en general. Es decir, en este mundo de la información y conocimiento no es suficiente contar con habilidades de lectura y escritura basados en la codificación y decodificación (Jiménez, Riquelme y Londoño, 2019); en su lugar, se requieren nuevas formas de leer y tomar decisiones con criterios beneficiosos (Vargas, 2015; Sandoval, 2017; García y González, 2019).

Del pensamiento crítico a la literacidad crítica

Es posible que, al hacer mención del término crítico en este tipo de literacidad, se lo relacione con el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, si bien existe una conexión, el objetivo de este último es formar personas que puedan analizar y reflexionar sobre diferentes tópicos tales como problemas sociales, por ende, se hace más énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Tosar, 2018). Mientras, como fue mencionado anteriormente, la literacidad crítica es una práctica social que busca analizar las ideologías desde diferentes perspectivas para que eventualmente se tomen decisiones responsables que transformen positivamente

la sociedad (Tosar, 2018; Castellví et al., 2018; Castellví, 2019)

Es decir, además de brindar la facultad de tomar decisiones informadas, permite que se comprometa con su destino. Si bien las habilidades de pensamiento crítico que eventualmente se van a desarrollar favorecen el desenvolvimiento en contextos académicos y profesionales (Quesada, 2021), lo que se busca es formar personas competentes en la toma de decisiones sobre su vida y comunidad.

Para ahondar sobre este punto, Tosar (2018) explica que, con esta práctica social educativa, se debe llegar a interpretar y analizar los contenidos textuales desde diferentes puntos de vista y comprender los efectos que tiene el mensaje. De esta manera, incitar la reflexión que luego lleve a la acción. En otras palabras, formar ciudadanos capaces de evidenciar y denunciar los discursos que perpetúan desigualdades sociales (Freire, 1982; Castellví, 2021).

La literacidad crítica y formación ciudadana

Se comprende, entonces, que uno de los factores más importantes dentro de este tipo de literacidad es la acción transformadora (Tosar, 2018; Silveria, 2014). Por ello, los documentos educativos que busquen instruir en valores cívicos y democráticos para generar acciones sociales en beneficio de la comunidad deben ir más allá del análisis inferencial de los textos y permitir que los jóvenes puedan construir sus propias ideas a partir de la reflexión sobre los problemas que les afectan (Zenteno, 2017).

Cassany (2006) indicó que es necesario inculcar a los jóvenes la práctica de leer detrás de las líneas, es decir, comprender y señalar los entramados ideológicos que se ocultan en la palabra. Sin embargo, (Tosar, 2018; Castellví, 2020) advierte que la escuela no estaría llegando a esos niveles de análisis.

En esta línea, Pérez (2004) agrega que son los centros educativos los que deben formar la conciencia política. La lectura y escritura son comprendidas como prácticas socioculturales que deben llevar al ejercicio de la ciudadanía. Incluso, afirma que apropiarse de una lengua implica comprender un espacio común entre los ciudadanos de una comunidad. Por lo tanto, se infiere la relación directa existente entre la enseñanza de la lectoescritura y la formación ciudadana.

Es irrefutable que diversos espacios de la sociedad contribuyen con la formación ciudadana y su apoyo es fundamental para garantizar el cambio social (Muñoz y Torres, 2014). Entre estos, la escuela es un lugar propicio para modelar ciudadanos que defiendan el respeto por los derechos humanos (Bolívar, 2007). Asimismo, formar en valores tan imprescindibles como la tolerancia, inclusión y participación en base de un estado democrático que busca el bien común (Muñoz y Torres, 2014; Westheimer, 2015; Bolívar, 2007).

Es aquí donde la literacidad crítica toma un rol

necesario, pues para ejercer una ciudadanía responsable es imprescindible analizar las estructuras sociales del contexto. Esta perspectiva permite identificar quienes están y no están representados, quiénes se perjudican y cómo esta narrativa influye en nuestra vida (Tosar y Santisteban, 2016; Zenteno, 2017; Camarillo, 2021).

Es más, las estrategias que se trabajan dentro de esta literacidad no solo apuntan a desarrollar habilidades de pensamiento, sino que “integran un proceso de enseñanza y aprendizaje en valores cívicos y democráticos” (Roberge, 2013, citado en Tosar y Santisteban, 2016, p. 680). Por ello, se afirma que la literacidad crítica favorece la formación ciudadana (Silveria, 2013) que busca la transformación social (Castellví, 2021).

Otro aspecto importante que se desprende de enseñar tomando en cuenta el enfoque de la literacidad crítica, es formar ciudadanos que puedan defenderse de la manipulación. Castellví et al. (2018) indican que al existir estos nuevos retos en este siglo XXI, no se puede hablar de una auténtica educación si no se proporcionan las herramientas para navegar responsablemente entre la gran cantidad de información disponible (Castellví, 2021).

Asimismo, es indispensable diferenciar este tipo de formación del adoctrinamiento político, pues lo que se busca brindar es herramientas para luchar en contra de la imposición de ideologías (Bonnet y Rosenbaum, 2020), desarrollar una conciencia crítica (Bishop, 2014) para formar una postura propia (Tejada y Vargas, 2007).

Se recalca el papel del profesorado como guía de este proceso, ellos no solo deben estar preparados para interpretar de forma crítica la información, sino que además deben crear las condiciones para que los

estudiantes logren llegar a este análisis y puedan actuar en favor del cambio social (Castellví et al., 2018).

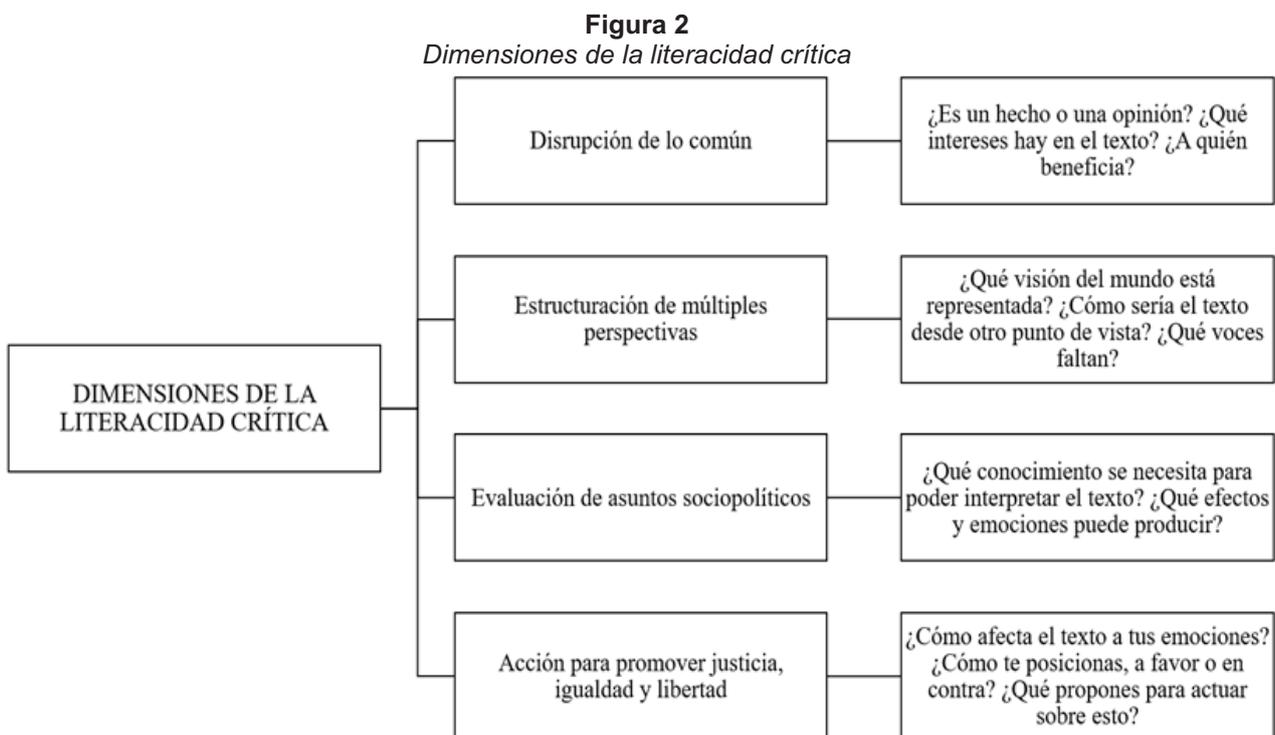
En consecuencia, se advierte la precaución y reserva del habla en la praxis de la enseñanza de los problemas y discursos sociales, ya que es fácil caer en el pensamiento negativo y el desencanto (Tosar, 2018). Así pues, los maestros y maestras deben iniciar y animar la discusión y la imaginación crítica (Hooks, 2021), transmitiendo la inclinación por la búsqueda de la verdad y sentido de justicia.

Sobre ello, Freire (1992) afirma que la enseñanza es inexorablemente política, ya que puede ser autoritaria o democrática, y no está exenta del riesgo de manipulación y sus consecuencias. Por ello, se sugiere que el docente asuma una posición y la defienda con seriedad, rigor y pasión; a la vez que estimule y respete el derecho al discurso contrario.

Propuestas para la formación de ciudadanos desde la literacidad crítica

Existen diversos autores que explican cómo formar ciudadanos reflexivos y transformadores desde el enfoque de la literacidad crítica. A continuación, se presentarán algunas propuestas que llevan la literacidad crítica de la teoría a la práctica.

La primera propuesta es sobre las dimensiones de la literacidad crítica presentada por Lewinson, Flint y Van Sluys (2002) detallada en la figura 2. Esta plantea que los estudiantes aprendan a identificar y analizar las ideologías, lo que se dice y lo que se ignora, las intencionalidades con el fin de formar una postura (Tosar, 2018).



Nota. Elaborado a partir de la propuesta de Lewinson et al., 2002.

Del mismo modo, Behrman (2006) realizó una investigación sobre prácticas pedagógicas que llevaban a cabo este tipo de literacidad. Esto lo hizo con la intención de dar a conocer métodos de instrucción en lugar de teorías con potencial práctico (Bishop, 2014). Así, clasificó seis prácticas, las cuales están expuestas en la figura 3.

Figura 3
La literacidad crítica en prácticas pedagógicas

- Lectura de textos complementarios
- Lectura de múltiples textos sobre el tema presentado
- Lectura de una perspectiva opuesta
- La producción de contratextos
- Elaboración de proyectos de investigación elegidos por los estudiantes
- Realizar una acción social

Nota. Elaborado a partir de Behrman, 2002.

A su vez, se caracteriza al estudiante que sabe aplicar el enfoque de la literacidad crítica como un lector activo, cuestionador e interactivo (Sandoval, 2017). Ante ello, Cassany (2007) detalló la ruta para la formación de lectores críticos, tal como se menciona en la figura 4.

Figura 4
Formación de un lector crítico

1. Situar el texto en contexto sociocultural	Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses
	Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso
	Identificar las voces incorporadas o silenciadas
	Caracterizar la voz del autor: el dialecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc.
2. Reconocer y participar en la práctica discursiva	Interpretar el escrito según su género discursivo
	Reconocer las características socioculturales propias del género
3. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad que lo lee	Tomar conciencia de la propia interpretación
	Calcular las interpretaciones de los otros (familiares, amigos o autoridades)

Nota: Elaborado a partir de la propuesta de Cassany, 2007.

De esta manera, se deduce que existen caminos que nos permiten llegar a la práctica de este tipo de literacidad. Sin embargo, es inevitable que existan cuestionamientos sobre la factibilidad de llevar la

literacidad crítica al contexto escolar, ya que sugiere salir de la zona de confort e incomodarnos con las problemáticas sociales (Bishop, 2014). De igual forma, es criticable también la gran variedad de propuestas pedagógicas existentes y la ausencia de un consenso para llevarlas a cabo.

No obstante, estos obstáculos no deberían desvalidar la importancia de ejercer prácticas pedagógicas desde el enfoque de la literacidad crítica en nuestras aulas. Es más, se podría sugerir que la libertad de elegir qué propuesta es la más adecuada también es muy beneficioso. Por lo tanto, no se debe ignorar el gran potencial que se tiene para la formación de generaciones empoderadas con las herramientas para superar los retos que trae la sociedad de la información y conocimiento (Bishop, 2014). De ese modo, contar con ciudadanos que puedan ver detrás de un mensaje para comprender y reflexionar desde qué ideología particular se está partiendo, cuáles podrían ser los efectos y cómo actuar para buscar el bien común y la transformación social.

Conclusiones

En relación con el objetivo principal, se concluye que la literacidad es un término que supera la noción de alfabetización. No obstante, la literatura señala que la codificación y decodificación se encuentran al inicio del proceso de aprendizaje para llegar a la literacidad.

Sobre la literacidad, se encuentra que está dividida en distintos tipos de acuerdo con las situaciones comunicativas y los contextos en las que se ubican. Entre estas, se localiza a la literacidad crítica que va más allá de un conjunto de métodos para desarrollar la lectoescritura, sino es una manera de pensar y vivir. Diversos autores coinciden en definirla como una práctica social que brinda la facultad de identificar y generar un juicio crítico ante las ideologías, lo cual previene el adoctrinamiento y manipulación que se encuentra manifestado en los textos de diversa índole.

De esa manera, se alienta la formación de una postura propia y organización de acciones para menguar las desigualdades sociales en el entorno cercano. Debido a ello, se afirma que no se puede formar ciudadanos que busquen participar responsablemente de la democracia plena ignorando este tipo de literacidad en la escuela.

Para llevar a cabo este enfoque de la literacidad, es considerable analizar el rol del profesorado. Son ellos los que proporcionan el acompañamiento y asesoramiento adecuado para lograr que los estudiantes identifiquen las ideologías ocultas en los textos. Sin embargo, para llegar a esta realidad, estos actores educativos deben haber sido educados en la literacidad crítica, lo cual significa que se lleve a cabo por lo menos en la educación superior.

Además de los maestros, existe otro reto para llevar a cabo una educación en este tipo de literacidad, esta es la practicidad de las propuestas pedagógicas. Sobre ello, algunos autores han señalado lo complejo que implica formar a individuos que cuestionen y se revelen

contra el Statu quo, pero es preciso aclarar que este no es el objetivo de la literacidad crítica. Al educar a los estudiantes proporcionándoles las herramientas para visibilizar las ideologías, se apunta a que evidencien las desigualdades sociales y actúen para mitigarlas. Si bien existen diversas propuestas metodológicas, todas tienen este fin en común. Es nuestra decisión cuál es el mejor camino.

Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Contribución de los autores

Todos los autores participaron en la investigación.

Conflicto de Interés

Declaran no tener conflicto de interés.

Referencias

- Aceves, I. y Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En Mejía-Arauz, R. (coord.). *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*, 75-118. ITESO. <https://docplayer.es/54051313-El-desarrollo-de-la-literacidad-en-los-ninos.html>
- Aguilar, J. L. y Moctezuma, A. (2020). Delimitando al concepto de Alfabetización: Una propuesta para un mejor entendimiento. *Comunicación y Desarrollo*, 11(2), 155. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682020000200153&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ashbridge, C. Clarke, M., Bell, B. T., Sauntson, H., & Walker, E. (2021). Democratic citizenship, critical literacy and educational policy in England: a conceptual paradox? *Cambridge Journal of Education*, 1-17. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2021.1977781>
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 490-498.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/457>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Editorial Graó.
- Bonnet, J. L., & Rosenbaum, J. E. (2020). "Fake news", misinformation, and political bias: Teaching news literacy in the 21st century. *Communication Teacher*, 34(2), 103-108.
- Camarillo, H. M. (2021). Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso. *Sinéctica*, (56), 1-20.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2007). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castellví, J. (2021). *Literacidad crítica para formar una ciudadanía democrática y comprometida*. Universidad Internacional de la Rioja, 1-11. https://www.researchgate.net/publication/348931062_Literacidad_critica_para_formar_una_ciudadania_democratica_y_comprometida.
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar, actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2020(19), 17-28. https://www.researchgate.net/publication/349884026_Leer_interpretar_y_actuar_en_un_mundo_digital_literacidad_critica_digital_en_educacion_primaria
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials. Estudis de cas en Educació Primària* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/669394#page=51>
- Castellví, J., Díez, C., Gil, P., González, G., Jiménez, D., Tosar, B., Vidal, E., Yuste, M. y Santisteban, A. (2018). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En Jara, M. A., Funes, G., Ertola, F. y Nin, M. C. (Coord.), *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos*, pp. 645-653. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/15710>
- DeVoogd, G. & McLaughlin, M. (2004). *Critical Literacy*. Scholastic.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/36559826/Emilia_Ferreiro
- Ferreiro, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de ciencias sociales*, (2), 9-19. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1362/03_RCS_1995_n2_articulos2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. (M. Bergman, Trad., 30th ed.) *Continuum International Publishing Group*. (Original work published 1968).
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, C. y González A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿Cómo formar docentes de educación infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Revista De Educação E Humanidades*, 16, 169-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7029380>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo Trad.). Capitán Swing Libros (Trabajo original publicado en 1994). https://www.academia.edu/14387552/Literacidad_y_desarrollo_Los_discursos_del_programa_nacional_de_alfabetizaci%C3%B3n
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Jiménez, M., Riquelme, A., y Londoño, D. (2019). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia. *Investigación Arbitrada*, 24(77), 117-134.

- https://www.researchgate.net/publication/338754010_Literacidad_como_promocion_del_pensamiento_critico_en_la_Primer_a_infancia
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100016
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220. <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- Montes M. y López G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 163-164. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Muñoz, C., y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549012.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Los 17 objetivos*. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- Naciones Unidas (2020). *Participación de actores en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible: Guía Práctica*. UN DESA y UNITAR. https://sdgs.un.org/sites/default/files/2020-11/2705FINAL_Espanol_StakeholderEngagement_Practical_Guide_Sept_2020.pdf
- Obenchain, K. & Pennington, J. (2015). *Educating for critical democratic literacy: Integrating social studies and Literacy in the Elementary classroom*. Routledge.
- Passini, S. (2019). The indifference that makes a difference: Why unconcern for minorities disguises prejudicial attitudes. *Journal of Moral Education*, 48(2), 263-274. <https://bibvirtual.upch.edu.pe:2676/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=32c52bc3-6429-4ac6-a5fb-47345b39969f%40redis>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política. *Congreso Nacional de Lectura, Fundalectura*, 71-88. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Quesada, R. M. (2021). Presencia inadvertida de la literacidad crítica en México: ocho casos para tomarse en cuenta. *Sinéctica*, (56), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n56/2007-7033-sine-56-e1164.pdf>
- Riquelme A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/32084/31769>
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de Literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago de Chile* [Tesis doctoral, Universidad De Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813>
- Sandoval, D. A. (2017). El currículo de la educación básica y la literacidad crítica. *Revista A&H*, (5), 79-90. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/173/160>
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016): La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, pp. 550-560. Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Silveria, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuaderno de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367396>
- Silveria, E. (2014). Los detectives lectores: Literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE). *Cuaderno de Investigación Educativa*, 5(20), 105-113.
- Suárez, P., Vélez, M. y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 18-19. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/niveles-de-literacidad-en-tercer-grado-una/docview/2413556672/se-2>
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219. <https://pdfs.semanticscholar.org/f9e6/7da9f9efa5ecb9897d88ca07a788e26c0adb.pdf>
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: "Profe, las bolsas de plástico no son medusas". *Revista de Investigación en las Ciencias Sociales*, 2, 2018, 4-19. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/7317/1/2531-0968_2018_2_4.pdf
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). La literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, pp. 674-683. Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial PUCP.
- Valdivia-Barrios, A., Pinto-Torres, D., y Herrera-Barraza, M. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 125-140.
- Vargas, F. (2015) Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Revista Folios*, 42, 139-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf>
- Vásquez, V., Tate, S. & Harste, J (2013). *Negotiating*

- Critical Literacies with Teachers*. Routledge.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?*. Teacher College Press.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- World Inequality Lab. (2022). *Informe sobre la desigualdad global 2022*.
https://wir2022.wid.world/wwsite/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_Spanish.pdf
- World Inequality Lab. (2018). *Informe sobre la desigualdad global 2018*.
<https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: Los discursos del programa nacional de alfabetización en el Perú. En Zavala, V., Mercedes, N. y Ames, P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 437 – 459. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zenteno, G. (2017). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. *Revista digital A&H*, 4(5), 11-20.
https://www.upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_4443.pdf