

ISBN 978-987-42-9448-7



DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LOS APORTES DE LA
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES, DE LA HISTORIA
Y DE LA GEOGRAFÍA A **LA FORMACIÓN**
DE LA CIUDADANÍA EN LOS
CONTEXTOS IBEROAMERICANOS

MIGUEL A. JARA; GRACIELA FUNES; FABIANA ERTOLA Y MARÍA CRISTINA NIN (COORD.)

SERIE ACTAS - PARTE III - 2018



Fa.Hu.
FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN



LOS APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LA HISTORIA Y DE LA GEOGRAFÍA A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LOS CONTEXTOS IBEROAMERICANOS

Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin (Coords.)

Colección Actas

XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia
II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía
IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Humanidades
Facultad de Ciencias de la Educación



Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos /
Miguel Angel Jara ... [et al.] ; compilado por Miguel Angel Jara ; coordinación general de Miguel Angel Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin - 1a edición especial. - Cípolletti:
Miguel Angel Jara, 2018.
Libro digital, Book app for Android
Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-42-9448-7
1. Formación y Enseñanza. 2. Ciencias Sociales y Humanidades. 3. Educación Ciudadana.
CDD 300.71

1º edición, 2018

© 2018: Miguel A. Jara; Graciela Funes; Fabiana Ertola y María Cristina Nin
Argentina

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

Se permite la reproducción parcial o total de este libro digital, por cualquier medio o forma, con la finalidad de difundir la producción del mismo.

TERCERA PARTE:

La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales,
Geografía e Historia en Iberoamérica

El Programa Conectar Igualdad y sus líneas de investigación. Una propuesta de estudio sobre la formación docente continua desde la Didáctica de las Ciencias Sociales <i>Marchetti, Brian</i>	7
El lugar de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales <i>Añahual, Gerardo Raúl - Arangue, Diego - Machado, Claudia</i>	19
Valoraciones del profesorado del nivel inicial sobre el aprendizaje del conocimiento social con dispositivos digitales <i>Hirtz, Mariela - Tirachini, Agustina - Benavides, Valeria</i>	29
El uso de materiales en las clases de historia. De la cultura impresa a la cultura digital <i>Massone, Marisa</i>	37
Las posibilidades desde la didáctica de las ciencias sociales para incluir y trabajar con las mujeres en la historia <i>Marolla Gajardo, Jesús</i>	49
Clases populares, alteridad y antagonismos. La subalternidad en la enseñanza de la historia <i>Grande, Patricio</i>	57
Los cuadernos escolares de Historia Universal en la educación básica: una fuente inagotable para el acercamiento a las reformas educativas en México <i>Mendoza Ramírez, M. G. - Pérez Valencia, Rosalía</i>	71
La participación político-ciudadana en los libros de texto de educación primaria en México: Historia y Formación Cívica y Ética <i>Vázquez Bravo, Felicia</i>	83
El saber histórico escolar en secundaria. Un análisis en torno al tratamiento del peronismo en las carpetas de estudiantes <i>González Iglesias, María Ximena</i>	95
Historia colonial en la escuela secundaria. Una aproximación desde los libros de texto <i>Wiurnos, Natalia Carolina</i>	109
Mitos y realidades de la integración regional del Mercosur. Cuando el otro/a es él/la excluido <i>Remolcoy, Sergio - Jara, Miguel Angel</i>	121
Espacialidad de lo público en la ciudad: indagación y posibilidades para su enseñanza y aprendizaje <i>Moreno Lache, Nubia - Cely Rodríguez, Alexander - Castellanos Sepúlveda, Luis - Zambrano Barrera, Carlos</i>	129
El pensamiento geográfico en los currículos de Chile, España y Australia <i>Ortega Rocha, E - Pagès Joan</i>	139
La enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria de Valle Medio de Río Negro: prácticas, curriculum y contextos <i>Ferrarino, Cecilia - Giusto, Eduardo - Senra, Paula</i>	151
El aporte de las neurociencias en la enseñanza de la Geografía <i>Lorda, María Amalia</i>	161
La evaluación de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales <i>Andrade, Gisela</i>	175
La evaluación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Tensiones entre discursos y prácticas <i>Daniele, Melania - Mazza, Melina - Trecco, Ana M.</i>	185
¿Cómo evaluar el pensamiento social?: validación de un instrumento de evaluación en estudiantes egresados de enseñanza media <i>Abricot, Nicole - Valencia, Lucía - Miranda, Paloma</i>	199

Las paradojas curriculares la Prueba de Selección Universitaria de Historia, Geografía y Ciencias Sociales <i>Muñoz, Evelyn - Ocampo, Sofía - Gazmuri, Renato</i>	211
Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la Historia en el Bachillerato integral comunitario de Oaxaca <i>Díaz González, Fernando</i>	219
La historia regional enseñada en comunidades pluriculturales de Chiapas <i>Sánchez Daza, Marco Antonio</i>	231
Del curriculum a la Historia Enseñada <i>Carrizo, Karina</i>	245
Actos escolares en el nivel secundario, entre normas y propuestas oficiales <i>Carnevale, Sergio</i>	259
Escribir sobre la dominación colonial en Potosí. Un análisis de producciones escritas de alumnos de sexto grado <i>Larramendy, Alina - Lewkowicz, Marina - Azurmendi, Eugenia - Jakubowicz, Julieta</i>	271
“Una investigación sobre la enseñanza de pueblos vivos en la escuela primaria <i>Califupan, Lorenz - Cárdenas, M. Luz - Marican, Evelin</i>	289
El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula <i>Torres, Mirta - Lerner, Delia - Lewkowicz, M. - Kogan, Nicolás</i>	299
El aprendizaje de las ciencias sociales en la cultura digital: análisis de cuestionarios para el nivel primario en la Norpatagonia <i>Muñoz, María E. - Ertola, Fabiana - Parra, Erwin</i>	313
La historia argentina reciente en las aulas: saberes, prácticas y materialidades <i>González, María Paula</i>	323
Repensar efemérides en el siglo XXI” La visión y el abordaje del 24 de Marzo entre los Docentes de Ciencias Sociales de escuelas secundarias de Comodoro Rivadavia, Provincia de Chubut <i>Peralta, Verónica</i>	333
¿Qué categorías temporales para la enseñanza del pasado reciente? Posibilidades y desafíos de la formación inicial del profesorado en la universidad pública argentina <i>Álvarez, Lucrecia Milagros</i>	343
Educación en ciudadanía a partir del pensamiento histórico: un desafío de la enseñanza de la Historia <i>Druetta, Matías - Campilia, Mariano</i>	357
Conversaciones en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria: habilidades que posibilitan el desarrollo de una conciencia social compleja <i>Bardelli, Noemí - Mazzón, María Virginia</i>	369
La historia de la democracia según jóvenes brasileños estudiantes de Matemáticas <i>Pacievitch, Caroline - De Paula, Janaina - Da Silva Santiago, Leia</i>	381
Acerca de la enseñanza del pensar históricamente y la construcción de la ciudadanía en la Educación General Básica <i>Toibero, Desirée</i>	391
Representaciones de estudiantes en contexto de encierro/privados de su libertad sobre el conocimiento social: un estudio de caso <i>Ormaechea, Claudia - García, Cristina</i>	403
Invisibles y formación de maestros y maestras para los derechos humanos <i>Anguera, Carles - González Monfort, N. - Hernández, Ana - Muzzi, Sandra - Ortega, Delfín - Pagès, Joan - Sant, Edda - Santisteban, Antoni</i>	415
El campo profesional de la Historia, saberes y desafíos en su construcción <i>Ferreira, Susana</i>	425
Formación inicial de profesores en Historia en los Institutos de Formación Docente en Córdoba: luces y sombras acerca del lugar del tiempo histórico en la propuesta formativa <i>Aquino, Nancy</i>	433

Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización <i>Cartes Pinto, Daniela</i>	447
El tiempo histórico en la formación del pensamiento histórico. Sentidos y desafíos para los/las estudiantes del profesorado <i>Sayago, Rocío</i>	457
"Perú y Chile no se llevan nada bien". Ideas de estudiantes de secundaria de colegios de Lima sobre las relaciones entre Perú y Chile a partir del estudio de la Guerra del Pacífico <i>Valdivia Rey, Milagros</i>	469
¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global <i>Tosello Julia - Jara, Miguel A. - Santisteban, Antoni</i>	479
El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula <i>Abal, Yohana - Azurmendi, Eugenia - Conde, Juan Manuel - Finocchietto, Lucí</i>	489
Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de historia. Un proyecto de investigación <i>Aisenberg, Beatriz</i>	497
Tensiones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los primeros años de la escuela primaria pública en San Carlos de Bariloche, Río Negro, 2016-2017 <i>Copolechio Morand, Marina - Talani, Adriana Patricia - Salvi, Susana Andrea</i>	515
Entre libros y cotizas: identidad cultural llanera en Colombia desde experiencias docentes, hacia nuevos horizontes didácticos y curriculares <i>Portela Guarín, Henry - Peña Delgado, Adriana</i>	527
"La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia 1984-2015: reflexiones iniciales desde el campo de estudio de los saberes y las disciplinas escolares" <i>Sánchez Vásquez, Nubia Astrid</i>	539
Cómo investigar la enseñanza y el aprendizaje de problemas sociales <i>Funes, A. Graciela - Jara, Miguel A.</i>	551
Los docentes de nivel secundario de la provincia de Córdoba ante el desafío de enseñar Historia Reciente en las aulas <i>Angelini, Beatriz - Bertorello, Susana - Montero, Marcela</i>	559
Pensamiento histórico y escritura epistémica. Un estudio en la formación docente para la Educación Primaria en la ciudad de Rosario, Argentina <i>Rodríguez, Nélida</i>	569
El pensamiento histórico en los textos visibles: un análisis del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba <i>Tortosa, Victoria - Monetto, Florencia - Benedetti, M. C.</i>	581
Da aprendizagem conceitual a orientação temporal : Indagações às investigações em Educação Histórica no Brasil e em Portugal <i>De Souza, Éder C.</i>	591
La formación de la conciencia histórica en estudiantes de educación normal (México) <i>Arredondo Chávez, Juan M. - Berumen Martínez, Ramón - Lamberto Martínez, Aldana</i>	603
La enseñanza de la Historia para la diversidad cultural: la representación de afrodescendientes, indígenas e inmigrantes en los textos de estudio de Historia de Chile <i>Villalón Gálvez, Gabriel - Zamorano Vargas, Alicia - Moraleda Albornoz, Eliana</i>	613
La enseñanza de la historia con el modelo de educación histórica en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar: el caso de la BENMAC en Zacatecas <i>Alvarado Sánchez, Martina</i>	625
La construcción de contrarelatos del odio en la formación inicial del profesorado <i>Arroyo, Aurora - Ballbé, María - Canals, Roser - García, Carmen R. - Llusà Joan - López, Manuel - Oller, Monserrat - Santisteban, Antoni</i>	635

Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social <i>Castellví, Jordi - Díez, Ma. del Consuelo - Gil, Paco - González Valencia, G.-/ Jiménez, María Dolores - Tosar Breogán - Dunia Vidal Emma - Yuste, Monserrat - Santisteban, Antoni</i>	645
Un modelo a repetir o a cuestionar: los futuros maestros de historia y la influencia de sus maestros escolares y preuniversitarios <i>Valle Taiman, Augusta</i>	655
O ensino de história nas produções acadêmicas nos institutos de educação superior (minas gerais, brasil, 2009-2017) <i>Fernandes da Silva Júnior, Astrogildo - Ridel Juzwiak, Victor</i>	667
Os deslocamentos epistêmicos produzidos pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas dos professores de história e na formação dos estudantes (ituiutaba, minas gerais, brasil, 2017 <i>Nogueira dos Santos, Camilla - Fernández da Silva, Astrogildo</i>	675
El conocimiento histórico de la Unidad Popular (Chile, 1970-1973) y las memorias sociales “heredadas” de los estudiantes. Investigación didáctica de levantamiento de relatos en Tercer año medio, año 2017, comuna de Recoleta, Santiago de Chile <i>Calvo Gallardo, Isaac</i>	685

Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social

Jordi Castellví - Ma. del Consuelo Díez - Paco Gil - Gustavo A. González
Valencia - Ma. Dolores Jiménez - Breogán Tosar - Emma Dunia Vidal -
Montserrat Yuste - Antoni Santisteban

castekun@gmail.com; mcdiez@ujaen.es; francisco.gil@uab.cat; gustavoalonsogonzalez@yahoo.com;
mjimenez@ual.es; bregan.tosar@uab.cat; evidal@edu.uji.es; montseiedu@gmail.com;
antoni.santisteban@uab.cat

UAB - Univ. de Jaén – Univ. de Medellín – Univ. de Almería – Univ. Jaume I. / España

RESUMEN:

¿Los futuros y las futuras maestras son capaces de determinar la veracidad y la intencionalidad de la información? En esta comunicación presentamos un trabajo realizado con estudiantes de formación inicial sobre la literalidad crítica, es decir, sobre la alfabetización para saber interpretar de manera crítica las informaciones relativas a problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas.

Según los resultados de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación GREDICSy la investigación “Evaluating information: The Cronerstone of Civic Online Reasoning” (University Stanford), hay una dificultad para distinguir la información verídica de aquella falsa y manipulada. Esta desinformación amenaza a la democracia. Es por ello que queremos profundizar en algunos elementos claves de la literalidad crítica. Estamos convencidos de que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social. Debemos proponer una educación crítica sobre la información, en una sociedad donde la postverdad y las emociones parece que se imponen a la racionalidad y la argumentación fundamentada. También estamos convencidos de que no existe una auténtica educación sin una formación en literacidad crítica para la defensa ante la manipulación y para promover la participación democrática. Y para formar en literalidad crítica, necesitamos un profesorado capaz de adoptar una postura crítica ante la información y para la transformación social.

PALABRAS CLAVES: Literacidad crítica, veracidad, intencionalidad, postverdad.

Perante as falsas verdades, educação em literacidade crítica e ação social.

RESUMO:

Os futuros e futuros professores são capazes de determinar a veracidade e intencionalidade da informação? Nesta comunicação apresentamos um trabalho realizado com estudantes de formação inicial sobre o literalismo crítico, ou seja, sobre a alfabetização para saber como interpretar criticamente informações sobre problemas sociais relevantes ou questões socialmente ativas. De acordo com os resultados de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa de pesquisa GREDICSy "informações Avaliação: A Cronerstone de Civic linha de raciocínio" (Universidade de Stanford), há uma dificuldade em distinguir verdade que informações falsas e manipuladas. Esta desinformação ameaça a democracia. É por isso que queremos nos aprofundar em alguns elementos-chave do literalismo crítico. Estamos convencidos de que não há democracia de qualidade sem uma educação baseada na formação do pensamento crítico e da ação social. Temos de propor uma educação crítica sobre a informação, numa sociedade em que a pós-verdade e as emoções parecem ser impostas à racionalidade e à argumentação fundamentada. Também estamos convencidos de que não há educação autêntica sem um treinamento crítico de alfabetização para a defesa contra a manipulação e para promover a participação democrática. E para treinar na literalidade crítica, precisamos de uma faculdade capaz de adotar uma atitude crítica em relação à informação e à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização crítica, veracidade, intencionalidade, pós-verdade.

Faced with false truths, education in critical literacy and social action.

ABSTRAC:

Are future teachers capable of determining the veracity and intentionality of the information? In this communication we present a project made with students of initial formation about critical literacy, meaning on literacy to know how to critically interpret information about relevant social problems or socially active issues.

According to the results of the research carried out by the GREDICS research group and the research "Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning" (University Stanford), there is a difficulty to distinguish the truthful information from that false and manipulated information. This misinformation threatens democracy. That is why we want to go into detail about some key elements of critical literacy.

We are convinced that there is no quality democracy without an education based on the formation of critical thought and social action. We must propose a critical education about information, especially in a society where post-truth and emotions seem to be imposed on rationality and grounded argumentation. We are also convinced that there is no authentic education without a critical literacy training for the defense against manipulation and to promote democratic

participation. To train in critical literacy, we need a faculty capable of adopting a critical attitude towards information and for social transformation.

KEYWORDS: Critical literacy, truthfulness, intentionality, post-truth.

Introducción

Nuestra comunicación presenta algunos de los datos obtenidos de un proyecto de investigación interuniversitario en curso¹, que tiene como uno de sus principales objetivos analizar las competencias en literacidad crítica de los y las estudiantes de formación inicial ante una cuestión socialmente viva, así como indagar en sus capacidades para enfrentarse a la información tergiversada, sesgada o falaz.

Este trabajo sobre literacidad crítica ha sido realizado con estudiantes en formación inicial y muestra algunos de los resultados obtenidos, así como también nos da evidencias sobre la capacidad de los futuros maestros y maestras para distinguir la veracidad en determinadas informaciones y la intencionalidad de las mismas.

Tomamos como base algunas investigaciones realizadas por el grupo de investigación GREDICS (Santisteban, et al., 2016) y la investigación "Evaluating information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning" realizada por Stanford History Education Group de la Stanford University (Wineburg et al., 2016), ya que en dichas investigaciones se reconoce la dificultad de la ciudadanía para distinguir la verdad de la mentira.

A partir de nuestras investigaciones y de nuestra experiencia en la docencia, estamos convencidos que no existe democracia de calidad sin una educación basada en la formación del pensamiento crítico y para la acción social, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad donde la posverdad y las emociones se imponen a la razón y a la argumentación coherente. También estamos convencidos de que no existe una auténtica educación si los jóvenes no pueden defenderse de la manipulación y para promover la participación democrática.

¹ Proyecto de I+D EDU2016-80145-P. MINECO.

Fundamentos de la investigación

En una sociedad globalizada, donde los medios de comunicación y las redes sociales construyen la realidad conocida, nos parece fundamental que la enseñanza de las ciencias sociales trabaje para la formación del pensamiento crítico (Santisteban y González Valencia, 2013). Si bien el concepto de pensamiento crítico ha acabado convertido en un simple desarrollo de habilidades cognitivas, sin tener en cuenta que los estudios sociales deben tener como finalidad última la intervención social. Lankshear y McLaren (1993) propusieron una nueva perspectiva de investigación y de enseñanza, que conocemos como literacidad crítica.

Para Wodak y Meyer (2003):

“Formar la literacidad crítica supone formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del Análisis Crítico del Discurso”. (p. 87).

La literacidad crítica supone la deconstrucción de cualquier texto o discurso, escrito u oral, venga de donde venga, para comprender cómo el lenguaje es una práctica social que implica una determinada concepción del poder (Knobel, 2007). De esta forma, no se trata de que la ciudadanía sea competente en una serie de habilidades cognitivas, sino de que sea crítica ante la información que encuentra o que recibe, para ser capaz de analizar dicha información y tomar decisiones para actuar y transformar la sociedad (Tosar y Santisteban, 2016; Llusà y Santisteban, 2017; Tosar, 2017).

En este proceso es evidente que sin introducir cambios en la formación inicial del profesorado es muy difícil obtener mejores resultados en la formación para la literacidad crítica del alumnado de educación infantil, primaria o secundaria. El profesorado debe estar preparado para interpretar de manera crítica la información y, a su vez, para crear las condiciones en los estudios sociales para que el alumnado se forme como ciudadanos y ciudadanas que interpreten y actúen frente a los problemas y conflictos de nuestro mundo.

Metodología y proceso de investigación

En esta primera fase de investigación hemos utilizado un cuestionario que nos permite obtener datos cuantitativos y cualitativos, ya que incluye una serie de actividades, la mayoría abiertas, que buscan comprender el modo en que nuestros estudiantes se enfrentan a la información de los medios.

La muestra investigada ha sido de 47 estudiantes de formación inicial del Grado en Educación Primaria. La actividad propuesta se realizó de forma individual, con un tiempo máximo de 45 minutos y con la posibilidad de utilizar herramientas digitales para completar la información que se requería, ya fueran Smartphone, Tablet, etc.

El objetivo de este instrumento de investigación es indagar en las capacidades del profesorado en formación para realizar una interpretación crítica de diferentes informaciones que conllevan una fuerte carga de valores y de intencionalidad. En todas las preguntas se podía consultar cualquier tipo de dispositivo digital, para verificar la

información, para buscar otros puntos de vista o para complementar los datos que se ofrecían.

Se pide que valoren las informaciones de los medios digitales en función de quienes son protagonistas y de su intencionalidad -explícita o implícita-, que sean capaces de comprender a quién beneficia o qué intereses se esconden. Se trata de conocer su capacidad de enfrentarse a información sobre cuestiones socialmente vivas, para distinguir la manipulación o la ideología en los relatos, para lo cual pueden ayudarse de otros recursos o de otros medios digitales. Se analiza una noticia que evoluciona y que, finalmente, parece ser falsa y que requiere de que quienes la analizan hagan uso de sus habilidades de pensamiento crítico para contrastar fuentes y para valorar la fiabilidad de los medios.

Analizamos sus competencias en literacidad ante un problema social e indagamos en sus capacidades para enfrentarse a la manipulación o a la ocultación de información por parte de los medios. Para este análisis hemos elaborado diversas tipologías para categorizar las respuestas del alumnado, mediante el uso de rúbricas. Así, establecemos tres tipos de estudiantes: principiantes, emergentes o expertos.

El análisis de los resultados de este primer instrumento de investigación que hemos utilizado, lo haremos sobre los datos correspondientes a la segunda y cuarta actividad del cuestionario, formado por preguntas abiertas a partir del análisis de una determinada información.

La segunda pregunta del cuestionario tiene como objetivo evaluar la capacidad de los y las estudiantes para interpretar críticamente la información que les ofrecemos, poniendo de manifiesto que es totalmente falsa. El primer ejercicio presenta un tweet que hace referencia a la estadística de hombres asesinados en manos de sus mujeres en el último año. En este caso se propone la realización de una interpretación crítica del tweet, pidiendo la opinión sobre el mismo y dando la posibilidad de contrastar esa información, si el alumno lo considera preciso.



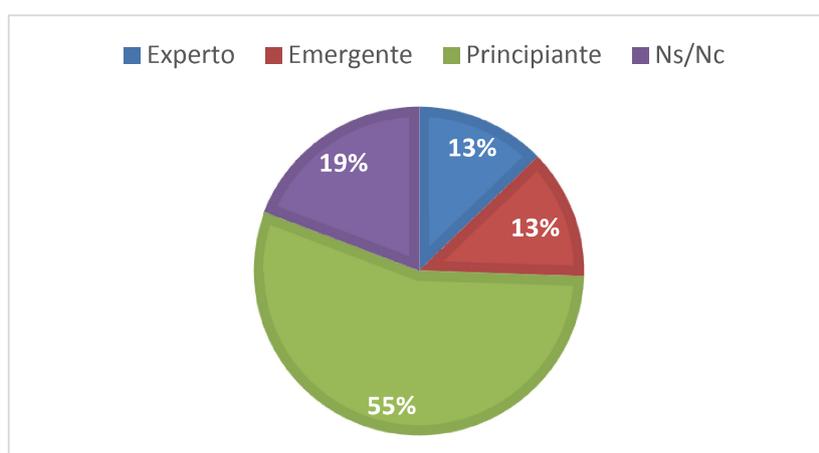
Por otro lado, la cuarta pregunta constaba de tres partes. En la primera se presentaba una información que ponía de manifiesto la desatención que había recibido un niño pequeño por parte de sus padres, que habían decidido encerrarle en la caja fuerte de un hotel. En esta primera parte se pedía dar una primera opinión sobre el suceso. En la segunda parte, se ofrecía otra noticia sobre el mismo hecho que desmentía la primera, ya que afirmaba que eran sus hermanos los que habían escondido al pequeño en la caja fuerte jugando al escondite, y que sus padres rápidamente llamaron a emergencias. En este punto se pedía una segunda valoración por parte de los y las estudiantes de formación inicial. Finalmente, se les pedía redactar una valoración crítica sobre el tratamiento de la información por parte de los medios, fundamentándose en las dos noticias que se les había presentado y en otras informaciones complementarias que se pudieran aportar.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados de la segunda pregunta, sobre el tweet que presentaba una estadística de hombres asesinados en manos de sus mujeres, se realizó a partir de una rúbrica con tres niveles de literacidad crítica que dan lugar a tres tipologías. En el primero *-principiante-*, corresponde a aquellos estudiantes quedaban argumentos sobre los datos del tweet sin hacer una crítica detenida de su contenido y de la realidad sobre la violencia de género.

Por otro lado, la tipología de *emergente* corresponde a aquellos estudiantes que dieron argumentos sobre la noticia y la compararon con otras fuentes, introduciendo la duda sobre su veracidad, pero sin llegar a comprender la ideología del autor que la difunde. Finalmente, la tipología de *experto* corresponde a aquellos estudiantes que daban argumentos sobre la fiabilidad y la veracidad de la noticia, contrastando la información con otras fuentes y denunciando la auténtica ideología de quien la difunde, que intenta esconder la realidad incontestable que es la violencia de género.

Los resultados obtenidos son alarmantes, aunque si los comparamos con otras investigaciones podrían ser los esperados y, en todo caso, respaldan nuestra convicción sobre la necesidad de una investigación como la que presentamos en nuestro contexto, para poder revertir de alguna manera la situación.



Como podemos ver, el número de estudiantes principiantes es mayoritario, siendo más de la mitad de la muestra. Es decir, más de la mitad analizaron el tweet de forma

superficial y no hicieron una crítica detenida de su contenido y de la realidad sobre la violencia de género. Por ejemplo, un estudiante comenta:

“Nos debería horrorizar que los hombres maltratados no cuenten con ello de entrada. El maltratado masculino es muchas veces más aislante social y culturalmente que el femenino, porque este sí es aceptado por la sociedad, lo que es terrible, pero que puede ponerse el foco sobre él sin escandalizar a nadie, a diferencia del maltrato masculino.”.

Por otro lado, dentro de la tipología *emergente*, el 13%, sí que dudaron sobre la veracidad de la información, pero sin llegar a comprender la ideología del autor que la difunde:

“Principalmente Twitter es una red social donde cada usuario puede compartir información. Esta noticia carece de carácter formal al no poder constatar la noticia con una fuente fiable, por lo que la noticia podría ser totalmente falsa.”.

Finalmente, solo un 13%, seis estudiantes, sí argumentaron que los datos presentados en el tweet eran falsos y denunciaron la auténtica ideología de quien lo difunde:

“Una noticia FALSA que evidencia como el patriarcado, de cualquier manera, intenta banaliza runa vez más la lucha feminista, la lucha contra la violencia de género, a fin de no desaparecer; porque este tipo de mitos, por repetición, acaban asumiendo por la población como verdades absolutas llegando a cuestionar el alcance de la violencia machista. Además, esta cifra (6 hombres 2017) no es representativa. Lo que, en cuanto a las mujeres, por desgracia, sí lo es. Una lacra que debemos erradicar, porque las cifras de mujeres asesinadas, violadas, acosadas, maltratadas, por la condición de ser mujeres, crece año tras año y es una cuestión que no podemos tolerar más. Las mujeres estamos en guerra y nos queremos vivas y combativas frente el patriarcado.”.

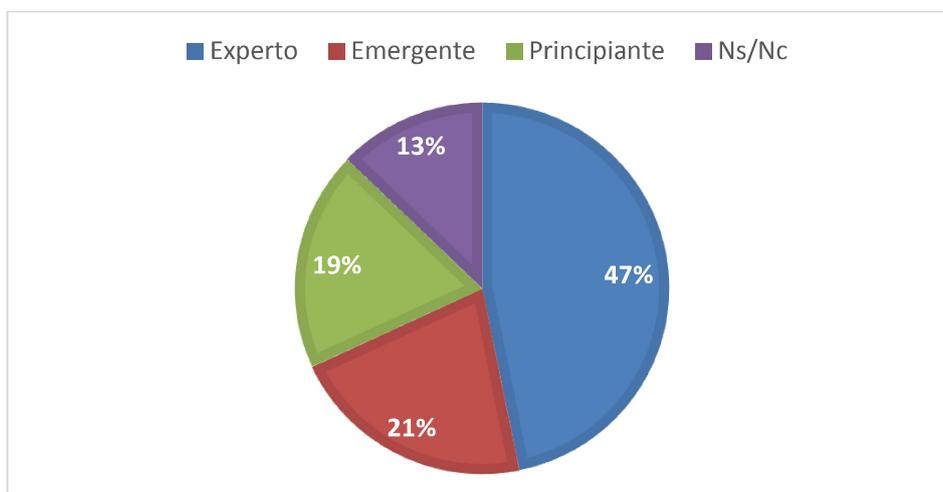
En relación a los resultados obtenidos en la cuarta pregunta del cuestionario, sobre la noticia de un niño pequeño encerrado en una caja fuerte, que hemos comentado anteriormente, también la analizamos mediante el sistema de rúbricas y tipologías presentadas. En este caso la tipología de *principiante* corresponde a quienes reprodujeron las cuestiones esenciales de la noticia inicial sin cuestionar nada, no juzgaron a los padres ni a los medios, justificando su cambio de opinión posterior como algo natural.

Por otro lado, la tipología de *emergente* corresponde a aquellas respuestas que valoraron la noticia inicial e hicieron una crítica a los padres por el abandono, luego rectificaron, pero no juzgaron cómo se desarrollaron los hechos ni echaron a faltar más detalles. Además, justificaron a los medios considerando que solo habían cometido un error.

Finalmente, la tipología del *experto* pertenece a estudiantes que valoraron la noticia inicial, pero mostraron su escepticismo sobre el contenido de la misma. Buscando más información y dudaron de la realidad de los hechos. Se mostraron críticos con los medios que han ofrecido la noticia sin contrastarla.

Los resultados son sensiblemente diferentes a los obtenidos en la pregunta anterior analizada. Estos nos permiten formular la hipótesis siguiente: si a los y las estudiantes de formación inicial les ponemos la evidencia de la manipulación en la información, presentándoles dos noticias totalmente opuestas que hacen referencia al mismo hecho, estos son capaces de argumentar y dudar sobre la veracidad de la información

presentada y a su vez, hacer una reflexión crítica sobre los medios de comunicación y la información que nos ofrecen.



El 19% se limitaron a reproducir las cuestiones esenciales de la noticia inicial sin juzgar a los padres o a los medios, justificando su rectificación después de la segunda noticia como algo natural. Veamos un ejemplo:

“Es una noticia muy impactante que los propios padres de este bebe sean capaces de hacerle eso a su propio hijo. Deben tener unos problemas psicológico bastante graves para actuar de esa forma o puede ser que no puedan hacerse cargo de él.”

Después de leer la segunda noticia el mismo estudiante argumenta:

“[...] Hay que dar un voto de confianza a los padres que cooperaron con los agentes en todo momento y no juzgarlos como unos maltratadores. Analizar que finalmente mediante la investigación se ha podido comprobar que los padres no fueron los que metieron al niño en la caja fuerte, sino que fue un juego con su hermano mayor.”

Diez estudiantes los hemos situado dentro de la tipología *emergente*, ya que valoraron la noticia inicial e hicieron una crítica a los padres por el abandono. Después de leer la segunda noticia rectificaron, pero no juzgaron cómo se desarrollaron los hechos ni echaron en falta más detalles. Además, justificaron a los medios considerando que solo habían cometido un error. Vemos un ejemplo:

“Me parece que a los padres se les debería castigar con una buena multa y además deberían pasar una temporada en la cárcel, porque lo que han hecho no tiene perdón.”

Después de leer la segunda noticia argumenta:

“[He cambiado de opinión] totalmente, puesto que al leer la primera noticia pensé que lo habían hecho ellos. Pero leyendo esta noticia les pido disculpas. Me parece que en ocasiones los medios escriben demasiado rápido, sin tener conclusiones certeras sobre lo que ha ocurrido, es decir, que escuchan rumores y ya enseguida lo confirman”.

Finalmente, 22 de las respuestas las hemos situado en la tipología de expertos, ya que valoraron la noticia inicial mostrando escepticismo sobre el contenido de la misma.

Buscaron más información y dudaron de la realidad de los hechos. Además, se mostraron críticos con los medios que han ofrecido la noticia sin contrastarla:

“Un titular impactante que ha generado gran expectación mediática. Posiblemente no han contrastado suficientemente la información. Tras comprobar las diferentes fuentes he llegado a la conclusión de que, al igual que no tiene cabida ese tipo de irresponsabilidad por parte de unos padres hacia un hijo, puede que se hayan dejado por alto muchos hechos en tintero. Es necesario contrastar e informarse antes de publicar una noticia. La mayoría de medios no contrastan la información y es por ello que, en multitud de ocasiones, emiten noticias o publicaciones que distan en gran medida de la realidad. De ahí la necesidad de hacer investigaciones con el fin de emitir un juicio de valor propio”.

Conclusiones

Estos primeros datos obtenidos deben completarse con otros instrumentos de investigación, pero nos ofrecen tendencias que, sin poder ser generalizables y/o extrapolables, tanto por el tamaño de la muestra como por su escala territorial, nos ofrecen una información sobre la predisposición de los futuros maestros y maestras de educación primaria a la literacidad crítica.

El número de estudiantes que encuadramos como principiantes, que no poseen la competencia deseable de literacidad crítica es mayoritario y preocupante. Mostrar una actitud crítica ante la información y ante la intencionalidad y actitudes de los medios de comunicación, es esencial para cualquier ciudadano o ciudadana en democracia. Formar en este sentido al profesorado es fundamental para conseguir esta meta.

Hemos podido comprobar que la mayoría son capaces de hacer una reflexión crítica sobre la información que se les presenta, como también de los medios de comunicación, pero solo en situaciones donde se hacen evidentes las contradicciones de una determinada información. Cuando la evaluación de la información debe realizarse de manera autónoma y crítica, los resultados son muy mejorables.

En nuestra sociedad del espectáculo es más difícil que nunca distinguir la verdad de la mentira, la realidad de la ficción. Frente a la tendencia a la posverdad las sociedades deben responder con la formación de un profesorado responsable y comprometido, y con una educación que priorice la literacidad crítica. Desde los estudios sociales esta finalidad es incuestionable.

Los datos obtenidos son preocupantes, pero demuestran que vale la pena seguir investigando y promoviendo una enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, a partir de cuestiones sociales vivas, para construir una ciudadanía crítica ante las informaciones de los medios. En último término, hemos de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar y tomar decisiones sobre los problemas y conflictos sociales.

Referencias bibliográficas:

- Castellví, J.; Díez, M.C.; Gil, F.; González Valencia, G.; Jiménez, M.D.; Tosar, B.; Dunia, E.; Yuste, M.; Santisteban, A. (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. López, E.; García, C.R.; Sánchez, M.

(eds.). Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales (pp. 391-401). Valladolid: Universidad de Valladolid / AUPDCS.

- **Knobel, M.** (2007). Foreword. En L. Patel y T. W. Bean (Eds.), *Critical Literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- **Lankshear, C., y McLaren, P.** (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- **Llusà, J. y Santisteban, A.** (2017). Una investigación sobre literacidad crítica en estudiantes de grado en educación primaria. Martínez, R., García-Moris, R. y García, C. R. (eds.) *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*(pp. 196-203). Córdoba: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- **Santisteban, A.; González, G.** (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*(pp. 761-770).Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- **Santisteban, A.; Tosar, B; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N.; 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. García Ruiz, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- **Tosar, B.** (2017). Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Tosar, B. y Santisteban, A.** (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: Una investigación en Educación Primaria. 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). Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- **Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., y Ortega, T.** (2016). Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. *Stanford Digital Repository*.
- **Wodak, R. y Meyer, M.** (2003). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.