

LEER, INTEPRETAR Y ACTUAR EN UN MUNDO DIGITAL: LITERACIDAD CRÍTICA DIGITAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Critical Digital Literacy in Elementary School

JORDI CASTELLVÍ MATA

Universidad Internacional de la Rioja, España

jordi.castellvimata@unir.net

Recibido: 30.08.2020 / Aceptado: 08.12.2020

Resumen. Los tiempos, la sociedad y la educación están cambiando (Alvermann y Hagood, 2000; Bauman, 2008; Castells, 1999 y 2010; Orłowski, 2006; Pérez Gómez, 2012), por lo tanto, es más relevante que nunca formar ciudadanos y ciudadanas críticos. Este debería ser el primer objetivo de la educación. Esto nos plantea la pregunta: ¿cómo desarrollan el pensamiento crítico los y las estudiantes de educación primaria construyendo relatos a partir de temas controvertidos en entornos digitales? Esta investigación presenta el estudio de caso de estudiantes de ciclo superior de primaria de Barcelona. Utilizando métodos cuantitativos y cualitativos analizamos cómo estos estudiantes (n=170) buscan información en Internet y construyen relatos críticos en torno a temas controvertidos. Los resultados demuestran que los y las estudiantes tienen dificultades para buscar y contrastar información, construir relatos críticos e identificarse como agentes de acción y transformación social.

Palabras clave: pensamiento crítico, literacitat crítica digital, estudios sociales, temas controvertidos, educación primaria.

Abstract. Times, society and education are changing (Alvermann & Hagood, 2000; Bauman, 2008; Castells, 1999 & 2010; Orłowski, 2006; Pérez Gómez, 2012), for that reason, today is more relevant than ever to educate critical citizens, this should be the first aim of education. This brings us a question: how do elementary school students develop critical thinking and build narratives working with controversial issues in digital environments? This research presents a case study of upper elementary students in Barcelona. Using quantitative and qualitative methods we analyze the way these school students (n=170) research information on the Internet and build critical narratives around controversial issues. Results demonstrate that students have difficulties to research and contrast information, build critical narratives and identify themselves as action and transformative agents.

Keywords: critical thinking, critical digital literacy, social studies, controversial issues, elementary education.

INTRODUCCIÓN

Formar el pensamiento crítico no es una tarea fácil. Desde hace décadas, diferentes pedagogos, didactas, psicólogos, filósofos y otros, han reflexionado e investigado sobre el pensamiento crítico: ¿qué es?, ¿cómo se forma?, ¿cómo se evalúa? A principios del siglo xx el filósofo e investigador John Dewey planteó el concepto del pensamiento reflexivo. Dewey (1989) afirma que pensar de forma reflexiva es imprescindible para evitar caer en el pensamiento incorrecto, en las supersticiones, en las falacias. Este autor considera que se debe formar el pensamiento reflexivo en las escuelas y que, para ello, se han de cultivar una serie de actitudes que favorezcan mejores métodos de indagación y de comprobación. Para Dewey estas actitudes se sintetizan en fomentar: 1) una mentalidad abierta; 2) entusiasmo; y, 3) responsabilidad.

La idea de la formación del pensamiento reflexivo o, utilizando la terminología más actual, del pensamiento crítico,

ha sido estudiada durante las últimas décadas desde una perspectiva positivista-cognitiva y desde una perspectiva constructivista-crítica. En términos generales, las dos aproximaciones a la formación del pensamiento crítico no han tenido en ningún caso la voluntad de enfrentarse la una a la otra. De hecho, los autores que siguen la línea crítica aceptan que hay unos procesos cognitivos asociados al pensamiento crítico, pero que estos también son procesos sociohistóricos y se deben contextualizar para poderlos entender. Consideran que la educación no puede centrarse en enseñar estos procesos como habilidades cognitivas mecánicas, si lo que se pretende es formar un pensamiento crítico que se proyecte hacia la transformación social.

Autores como Giroux (1997) han cuestionado la aproximación positivista-cognitiva en la formación del pensamiento crítico, sosteniendo que existe un problema de coherencia interna. Giroux afirma que el conocimiento no puede transmitirse con independencia de intereses,

normas y valores humanos. La manera como se selecciona, ordena y secuencia la información, para construir una representación de la realidad social e histórica, es más que una operación cognitiva, es un proceso ligado a las creencias y valores de cada uno. Gee (2015) también apunta en la misma dirección, considera que la aproximación positivista-cognitiva de la formación del pensamiento crítico hasta ahora ha dado pocos resultados, puesto que conceptualiza el pensamiento crítico como una sucesión de procesos cognitivos a desarrollar como habilidades de pensamiento. El dominio de estas habilidades distinguiría al pensador crítico del que no lo es. Según Gee (2015), pensar de manera crítica es algo que las personas hacemos en el mundo y en la sociedad, no sólo dentro de nuestras cabezas y, por tanto, se ha de enseñar y aprender como una práctica situada. Pensar de manera crítica es un fenómeno principalmente sociocultural, más que un fenómeno mental. Desde esta perspectiva hay que estudiar la formación del pensamiento crítico de manera integrada en su gama completa de contextos y prácticas, no sólo cognitivas, sino también sociales, culturales e históricas.

LA LITERACIDAD CRÍTICA: UNA PROPUESTA TEÓRICA

El término literacidad nace de la lingüística. Sin embargo, autores como Green (1988) consideran que la literacidad hay que entenderla desde una perspectiva holística compuesta por tres dimensiones: la dimensión operacional, la dimensión cultural y la dimensión crítica. En cuanto a la dimensión operacional, entendemos la literacidad desde una perspectiva multimodal y no solo como la habilidad para leer y escribir textos, sino también la capacidad de usar las TIC, escuchar, observar, describir, explicar y crear producciones multimedia, y hacerlo de manera crítica. Desde la dimensión cultural, las nuevas literacidades sostienen que pensar de forma crítica es una práctica social, cultural e histórica y debemos contextualizarla (Gee, 2015). Finalmente, la dimensión crítica de la literacidad es el fundamento de la literacidad crítica.

La línea de investigación de formación del pensamiento crítico, fundamentada en la literacidad crítica, nace de la tradición de los estudios sociales de los países de cultura anglosajona como Estados Unidos, Reino Unido y Australia. También aparece en la literatura científica de los países del norte de Europa. Sin embargo, los fundamentos teóricos de la literacidad crítica nacen de la pedagogía crítica de Paulo Freire, especialmente de los conceptos elaborados por éste en los años 70 del siglo xx, siguiendo la idea de leer la palabra y el mundo para empoderar a la ciudadanía (Freire, 2012; Freire y Macedo, 2004).

Freire dedicó parte de su vida al trabajo con personas excluidas de la sociedad, como campesinos o indígenas. Fundamentó su aproximación a la literacidad en el marxismo y en la filosofía fenomenológica (Luke, 2012). Freire (2012) argumenta que la escuela como sistema está fundamentada en el modelo de educación bancaria, donde la vida y la cultura de las personas no importa, sólo interesa transmitir y evaluar una serie de conocimientos. Freire apuesta por una aproximación dialógica en la educación y en la literacidad, basada en los principios de intercambio recíproco. Esta educación y esta literacidad, según Freire, serviría para cambiar las relaciones binarias de opresor y oprimido en el aula, materializadas en las figuras del maestro y el alumno (Freire, 2012). Los principios de la literacidad crítica están enmarcados en la aproximación de la pedagogía crítica a la formación del pensamiento crítico (Lankshear y McLaren, 1993). Freire extrajo de Marx la idea de que la ideología de la clase dominante define el conocimiento y la ideología escolar (Luke, 2012). Desde el punto de vista de Freire, enseñar literacidad en la escuela, es decir, enseñar a leer y escribir, se ha hecho históricamente de una manera transmisiva, desde la reproducción y la recepción pasiva de conocimiento. La literacidad crítica de Freire se sitúa en la crítica ideológica de los medios, la literatura, los libros de texto y, en definitiva, de todas las producciones sociales de nuestro mundo (Shor y Freire, 1987). La idea de Freire consiste en convertir al alumnado en creador crítico de contenido escolar y de conocimiento, elaborando su propio currículo.

Si bien Freire abrió el camino de la investigación y la práctica de la literacidad crítica, no fue hasta los años 90 cuando se publicó un monográfico sobre literacidad crítica (*Critical Literacy, Politics, Praxis and the Postmodern*, Lankshear y McLaren, 1993). Estos autores hacen evidente la especial relevancia que cobra la literacidad crítica en la sociedad postmoderna y apuntan la multiplicidad de literacidades y de relaciones del lenguaje con el poder. Identifican y dan respuesta a través de la literacidad crítica a tres tipos de práctica educativa: educación liberal, pluralismo y práctica transformativa. Con educación liberal se refieren a la educación que pone el foco en el conocimiento disciplinar, donde existe libertad de conocimiento y donde cualquier interpretación es considerada, pero donde se evitan las contradicciones entre unas y otras, y la interpretación fundamentada de manera más racional supera a las otras. Por pluralismo, se refieren a la educación que pone el énfasis en la lectura como proceso de evaluación de los principios que sustentan el concepto de tolerancia. Lankshear y McLaren (1993) entienden la tolerancia vinculada a la noción de diversidad y fundamentada en la benevolencia hacia las minorías, reforzando indirectamente la posición de las mayorías como grupo dominante. Como

alternativa a estos enfoques, Lankshear y McLaren (1993) apuestan por la educación como práctica transformadora utilizando la literacidad crítica, como una herramienta emancipadora que lleva a actuar en el mundo.

A finales del siglo xx y durante las primeras décadas del siglo xxi, con la explosión de las nuevas tecnologías, la literacidad crítica como estudio y como enfoque educativo se vuelve aún más pertinente y surgen diferentes literacidades críticas que, en tanto que situadas, ofrecen diferentes maneras de abordar la formación del pensamiento crítico. En este sentido, la literacidad crítica mediática (Alvermann y Hagood, 2000), la literacidad crítica informacional (Elmborg, 2012) o la literacidad crítica digital (Pangrazio, 2016), entre otras, conforman lo que se conoce como las *literacidades críticas* (Luke y Freebody, 1997; Vasquez, 2004; Mills, 2016). Estas, ofrecen diferentes perspectivas de investigación y de conceptualización del pensamiento crítico, y diferentes enfoques para llevar la literacidad crítica al aula.

LA LITERACIDAD CRÍTICA DIGITAL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

Hoy día el éxito de los jóvenes como estudiantes, como ciudadanos y como futuros trabajadores está relacionado, en buena medida, con la literacidad digital. Algunos autores entienden que las habilidades para evaluar las herramientas digitales que se encuentran en contextos formales e informales son imprescindibles para los estudiantes, para no quedarse atrás en varios aspectos de su vida como en el trabajo y en la interacción social (Chase y Laufenberg, 2011; Meyers, Erickson y Small, 2013). Definir lo que significa ser literato digital es una tarea compleja, ya que el mundo digital cambia de forma continuada. Por este motivo, algunos autores utilizan definiciones muy amplias sobre la literacidad digital, como por ejemplo Thorne (2013) que afirma que la literacidad digital comprendería una actividad simbólica mediatizada por un entorno digital. Otras definiciones de literacidad digital se centran en categorizar habilidades operacionales. Es el caso de Jones y Hafner (2012, p. 13) que definen la literacidad digital como «the ability to adapt the affordances and constraint of these tools to particular circumstances». La aproximación crítica a la literacidad digital pone en tensión esta concepción, ya que contrapone la idea de habilidades y prácticas (Ávila y Pandya, 2013), con la idea de empoderar a la ciudadanía para la transformación social (Jenkins, 2006).

Los conceptos utilizados sobre los medios digitales también son controvertidos. Hay autores que describen la web 2.0 como una cultura participativa (Jenkins, 2006) y

las redes sociales como redes públicas (Boyd, 2014). El hecho de utilizar estos conceptos vincula estas plataformas a las ideas de libertad, democracia y compromiso cívico (Pangrazio, 2016). Estas descripciones desarrollan asociaciones positivas y esto oculta algunas de las cuestiones más complejas de los medios digitales (Fuchs, 2014). Aprender dentro de un entorno digital implica un dominio técnico de los recursos informacionales, pero también la capacidad de hacer un análisis crítico de los mismos. Según Pangrazio (2016), el aspecto crítico no se asocia habitualmente con la productividad y con los comportamientos deseables en un contexto digital. Lovink y Rossiter (2005) afirman que «it takes effort to reflect on distrust as a productive principle». Es quizá por ello, que los currículos han apostado por desarrollar en las escuelas las habilidades técnicas de uso de la informática y de la red, dejando en un segundo plano el desarrollo del pensamiento crítico. La literacidad crítica digital no desprecia ninguna de las dos vertientes, ya que incide en el desarrollo crítico y el dominio técnico en entornos digitales.

Ávila y Pandya (2013) consideran que hay dos objetivos primordiales que rigen la literacidad crítica digital. Por un lado, investigar las relaciones de poder implícitas en los textos y diseños digitales, poniendo de manifiesto los intereses o a qué grupos sirven. Por el otro, rediseñar estos textos y estas producciones digitales, para servir a otros intereses y así dar voz a aquellos que no participan del poder dominante. Área y Pessoa (2012) relacionan la literacidad digital con la educación para la ciudadanía, entendiendo que la literacidad digital debe incorporar una serie de elementos morales y sociales equiparables. En el mismo sentido, Kellner (2001) se refiere a Dewey afirmando que la educación, en este caso, la literacidad digital, debe estar conectada con la democracia. Sin una perspectiva crítica y ética de la literacidad digital, existe el riesgo de potenciar e incrementar las desigualdades sociales, culturales, de riqueza y de poder presentes en la sociedad. Según Buckingham (2003), el problema de enfocar la literacidad crítica digital a la crítica de las producciones digitales, es que se tiende a establecer estándares para evaluarlas basados en la corrección política. En este modelo, los estudiantes son vistos como víctimas de la manipulación mediática (Buckingham, 2003), mientras que el profesor actúa como el liberador de estas víctimas. Buckingham (2003) argumenta que el objetivo de la literacidad crítica no es simplemente criticar, sino comprender y tener un cierto criterio en la evaluación, la apropiación y la reconceptualización de estos productos digitales.

Uno de los principales retos, según Pangrazio (2016), consiste en conciliar una crítica ideológica con las experiencias personales y afectivas de los estudiantes cuando hacen

uso de los medios digitales. Este aspecto es de especial interés y ha sido tratado en trabajos recientes (Castellví, Massip y Pagès, 2019; Massip, Castellví y González-Valencia, 2019), llegando a la conclusión de que las informaciones de la red que ponen en tensión los valores del alumnado, hacen aflorar emociones que suspenden el pensamiento racional y el razonamiento crítico. El hecho de conciliar estos elementos es importante para reconocer que la ideología es intrínseca a las experiencias personales y afectivas relatadas en los textos. De hecho, los textos digitales provocan emociones porque hacen referencia o reflejan una realidad que tiene un significado particular para la persona. Por otra parte, es necesario reconciliar la perspectiva del usuario de la tecnología como una persona individual, con la idea de las desigualdades sociales. La misma palabra *usuario* refleja la ideología neoliberal que fundamenta la tecnología contemporánea (Selwyn, 2014), posicionando al individuo como usuario o consumidor de recursos, en lugar de considerarlo un ciudadano activo y comprometido (Pangrazio, 2016). Por el contrario, la literacidad crítica digital debe considerar la forma en que las tecnologías digitales refuerzan las desigualdades de clase social, raza y género.

La literacidad crítica digital es una línea de investigación reciente que se encuentra en proceso de consolidación (e.g. Castellví et al., 2020; Castellví et al., en prensa; Pangrazio, 2016; Santisteban et al., 2020; Sulzer, 2018). Es abundante la literatura en torno a la literacidad crítica y a la literacidad crítica digital, centrada en definir el campo de investigación y las prácticas educativas que se derivan de este. También son habituales las publicaciones sobre experiencias didácticas relativas a la literacidad crítica y, en menor medida, a la literacidad crítica digital. Sin embargo, la investigación sobre el impacto de estas experiencias educativas en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado es muy escasa. En este artículo presentamos una investigación que tiene el objetivo de analizar el impacto de una intervención didáctica de literacidad crítica digital, sobre el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado de educación primaria. Presentamos los resultados obtenidos antes y después de la intervención didáctica, y los comparamos con resultados obtenidos en investigaciones similares, para identificar qué elementos educativos inciden en el desarrollo del pensamiento crítico.

MÉTODO

Cuestionario inicial y final

La investigación presentada se ha llevado a cabo con estudiantes de ciclo superior de Educación Primaria (n=176) de la provincia de Barcelona durante los cursos

2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018. El objetivo de la investigación es identificar cuál es el impacto de una experiencia didáctica de literacidad crítica digital, de cuatro sesiones, centrada en la indagación y la reflexión crítica en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Las sesiones se han organizado a partir de la realización de un dossier, como elemento vertebrador de la experiencia. Se planteó al alumnado la búsqueda de información en internet sobre problemas sociales relevantes de una villa ficticia «Villaduda». Se utilizaron múltiples webs y cuentas en redes sociales creadas exprofeso, que recrean periódicos de la villa y cuentas personales de sus habitantes, adoptando, cada una de las fuentes, posiciones ideológicas diferentes y mostrando distintos puntos de vista.

Durante las sesiones se trabajaron diferentes habilidades y actitudes vinculadas a la literacidad crítica digital. Las actividades también animaban al alumnado a proponer soluciones creativas para los problemas sociales planteados (ver Castellví, 2019, p. 124-129). Las herramientas utilizadas en esta fase de la investigación son dos cuestionarios en los que se plantea al alumnado un problema social relevante (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2019) sobre el que debe investigar en Internet, analizar de forma crítica la información y proponer soluciones a la problemática, de forma similar a la experiencia didáctica. La realización de los cuestionarios, junto con el desarrollo de la experiencia didáctica, se organizó en 6 clases de una hora cada una, que transcurrieron durante un periodo de 15 días. El estudio parte del análisis de los relatos elaborados a partir de la actividad realizada, para establecer categorías que nos permitan identificar el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado durante este periodo.

Dimensiones del pensamiento crítico

El análisis del contenido de los relatos del alumnado ha sido realizado en este estudio a partir de las dimensiones del pensamiento crítico desarrolladas en nuestra investigación anterior (Castellví, 2019): a) actitud de alerta; b) criterios; y, c) práctica social.

a) Actitud de alerta

La actitud de alerta se refiere al estado de duda y de reflexión ante cualquier tipo de información y ante los problemas sociales, así como la permanente revisión de los propios criterios. Este elemento del pensamiento crítico lo relacionamos con el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1999; 2002), con «cuestionar lo común» (Lewison et al., 2002; Ciardiello, 2004), y con «interrogar múltiples perspectivas» (Lewison et al., 2002). Identificamos la actitud de alerta en los códigos que hacen referencia al uso de

Tabla 1. Categorías de relatos y características

Acrítico	Principiante	Emergente	Crítico
No muestra ninguna de las dimensiones del pensamiento crítico.	Muestra una de las dimensiones del pensamiento crítico en el relato.	Muestra dos de las dimensiones del pensamiento crítico en el relato.	Muestra las tres dimensiones del pensamiento crítico en el relato.

múltiples fuentes de información, así como la valoración de la información y de las fuentes (Tosar, 2018). Situamos los siguientes códigos en la categoría «actitud de alerta»:

- 1) Estudia la fiabilidad y la veracidad del texto contrastando la información.
- 2) Sitúa vacíos y silencios en la información.
- 3) Identifica la ideología del autor presente en el texto, en las imágenes y/o en la composición de la página.
- 4) Descubre la intencionalidad subyacente en el texto, en las imágenes y/o en la composición de la página.
- 5) Destaca la contradicción que existe entre los diferentes elementos de la página.

b) Criterios

Los criterios son la segunda dimensión del pensamiento crítico (Castellví, 2019). Los relacionamos con el trabajo a partir de Problemas Sociales Relevantes y con la dimensión «temas sociales controvertidos» (Lewison et al., 2002), «reconocer y cruzar fronteras sociales» y «recuperar la identidad» (Ciardiello, 2004). Esta dimensión se refleja en el uso de argumentaciones propias y en la demostración de los conocimientos sociales y los valores democráticos. Dentro de esta dimensión identificamos los siguientes códigos:

- 1) Elabora un relato con argumentos propios sobre el problema social relevante planteado.
- 2) Elabora un relato con argumentos propios sobre el papel de los medios de comunicación en la sociedad.
- 3) Fundamenta sus argumentos en los valores democráticos, los Derechos Humanos y la Justicia Social.

c) Práctica social

La práctica social es la última dimensión del pensamiento crítico. Según la aproximación teórica de la pedagogía crítica y de la literacidad crítica, el pensamiento crítico debe servir para actuar y transformar la sociedad (Freire, 2012). Por tanto, definimos la práctica social como las acciones cotidianas de diálogo, participación, empoderamiento y trabajo por la justicia global. Relacionamos esta dimensión con «participación y transformación social» (Lewis et al., 2002), «encontrar una voz auténtica» y «po-

nerse al servicio de la sociedad» (Ciardiello, 2004). Relacionamos esta dimensión del pensamiento crítico con el siguiente código:

- Plantea posibles acciones sociales y se identifica como agente de transformación social en pos de una sociedad más justa.

Categorías de relatos

A partir de la codificación y de la combinación de las dimensiones se ha llegado a cuatro grandes categorías para clasificar los relatos del alumnado, donde se reflejan los diferentes estados de desarrollo del pensamiento crítico. En la tabla 1 se pueden ver de forma esquemática cada categoría, teniendo en cuenta si desarrolla o no alguna de las tres dimensiones del pensamiento crítico:

RESULTADOS

Resultados del primer cuestionario

El primer cuestionario se entregó al alumnado antes de la intervención didáctica, para determinar su capacidad inicial para poner en cuarentena la información, investigar e

Figura 1. Enunciado de la actividad del primer cuestionario.



CONFLICTE A L'EMPRESA ALBASA DE SANT VICENÇ DE CASTELLET

Ajudeu-nos a recercar informació a internet i expliqueu-nos què va passar.
 Expliqueu-nos la seva història com si fos un conte.
 Recerqueu la informació en diverses pàgines web i construïu un relat.
 La informació que trobeu pot ser en forma de text, imatge, vídeo etc.

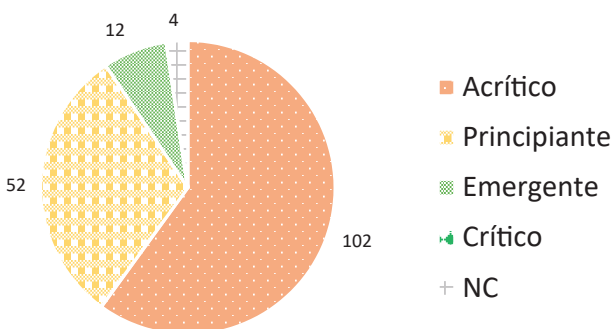
indagar sobre un problema social relevante en la red, crear un relato propio sobre el tema sugerido y proponer acciones sociales razonadas para solucionarlo. El problema social propuesto fue las injusticias sociales y el activismo local.

La mayoría de los relatos los situamos en la tipología «Acrítico» (102, Gráfico 1) puesto que, en su mayoría, el alumnado reproduce de forma literal la información obtenida en la red, muchas veces después de consultar una sola fuente de información. Además, el alumnado que escribe este tipo de relatos no plantea una posible solución al problema social. El texto que presentamos a continuación es el relato de Pere (se han utilizado nombres ficticios para referirnos al alumnado que participó en la investigación) como ejemplo de relato acrítico:

«Se trata de medidas “aún insuficientes” dice Marina López, asesora de CCOO de la plantilla en la negociación, pero es un primer paso para poner esperanza y optimismo en el conflicto que tendrá un nuevo capítulo el próximo lunes en otra reunión convocada entre las partes, y en el que la plantilla de Albasa confía que ya se pueda cerrar el conjunto de la operación. Antes del lunes, Albasa había mantenido durante ocho reuniones la misma propuesta: desmontar el negocio de la incontinencia en San Vicente y ofrecer como alternativa a 51 trabajadores de la planta trabajo en otra fábrica de la empresa en Toledo».

Este relato es una reproducción literal de una noticia del periódico digital «Regió 7». Por este motivo, no podemos identificar la argumentación propia del alumno/a, la contrastación de la información con otras fuentes, sus propuestas para la acción social ni ninguno de los demás elementos de las dimensiones de pensamiento crítico.

Gráfico 1. Clasificación de los relatos de la primera actividad según su categoría



En segundo lugar, identificamos 52 relatos en la categoría «Principiante» (Gráfico 1). En estos relatos situamos ele-

mentos de una de las tres dimensiones del pensamiento crítico, siendo mayoritaria la dimensión «Criterios». El siguiente relato de Isaac es un ejemplo de esta categoría:

«Albasa es una empresa de pañales, compresas... Hace una huelga porque la fábrica la trasladan a Toledo, porque la empresa se la ha quedado Indas y en mayo se traslada a Toledo con los trabajadores que quieran. Ha afectado a 51 trabajadores de 90 que hay. Los trabajadores salen a la carretera y salen a reivindicar que no se traslade».

En este relato los alumnos demuestran un conocimiento y una argumentación que va más allá de la transcripción de la información consultada. El alumnado sitúa la empresa y las causas de la huelga de trabajadores. También determina el número de trabajadores afectados y el total de la plantilla. En el relato, el alumnado demuestra que se ha informado sobre el problema social y agrupa la información de diferentes fuentes, sin embargo, no pone en entredicho la divergencia de opiniones sobre un hecho que es complejo, ni resalta los diferentes puntos de vista presentes en las diferentes noticias, unos más favorables a los trabajadores y a la huelga, y otros más favorables a la empresa.

Por último, tan solo 12 relatos los podemos clasificar en la categoría «Emergente» (Gráfico 1). Esta categoría de relatos es minoritaria, puesto que no es habitual identificar dos de las tres dimensiones del pensamiento crítico en los relatos del primer cuestionario. El relato de Melina lo clasificamos en esta categoría:

«Hace unos años unas 90 personas hicieron una huelga para que los trabajadores siguieran teniendo sus puestos de trabajo. Los trabajadores se encerraron en la fábrica para defender 90 puestos de trabajo. Hicieron esta huelga porque los laboratorios INDA querían cerrar la fábrica. Los trabajadores no salían hasta que no llegaran a un acuerdo. Para acabarlo de redondear, la empresa asumió que en Toledo había, como mucho, 20 plazas de trabajo libre, por lo que la propuesta de traslado de 51 trabajadores fue una propuesta sin sentido, y además había trabajadores que no aceptarían el traslado».

En el anterior relato observamos la actitud de alerta del alumnado ante la información y unos criterios sustentados en unos argumentos sólidos. Como podemos ver en el relato, el alumnado demuestra un conocimiento sobre el problema social, ya que determina diferentes elementos necesarios para comprenderlo, como el motivo de la huelga, el número de personas implicadas, los hechos

ocurridos durante la huelga y las condiciones de las negociaciones. Además, también hace una valoración reflexiva de la información, determinando que en su opinión la propuesta no tenía sentido para los trabajadores, teniendo en cuenta la situación de la empresa. Estos dos elementos, la actitud de alerta y los criterios, están presentes en los relatos «Emergentes» como este.

Entre los relatos del primer cuestionario no podemos identificar ningún relato dentro de la categoría «Crítico». Son una minoría los relatos que incluyen propuestas de acción donde el alumnado se sitúa como agente de transformación social.

Resultados del segundo cuestionario

La actividad del segundo cuestionario sigue la misma lógica que la realizada en la primera sesión, utilizando otro problema social relevante que tiene una complejidad y una cantidad de información en la red similar a la anterior. El problema social propuesto fue la injusticia social y los desahucios en su ámbito local.

Figura 2. Anunciado de la actividad del segundo cuestionario.

TREBALLEM UNA NOTÍCIA:
EL DESNONAMENT DE LA MARIA DE MANRESA



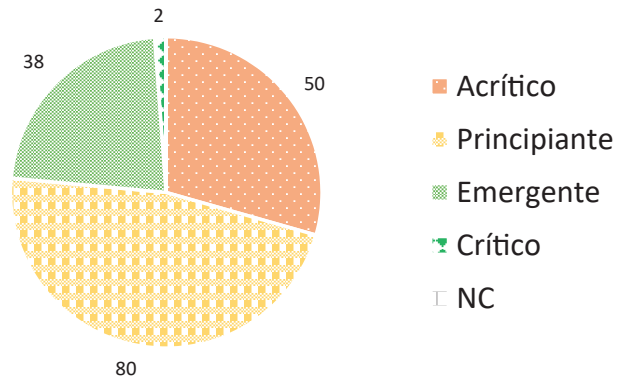
Ajudeu-nos a recercar informació a internet i expliqueu-nos què va passar.
Expliqueu-nos la seva història com si fos un conte.
Recerqueu la informació en diverses pàgines web i construïu un relat.
La informació que trobeu pot ser en forma de text, imatge, vídeo etc.

Los resultados obtenidos después de la intervención (ver Castellví, 2019) muestran un cambio significativo en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Identificamos 50 relatos acríticos (Gráfico 2) en esta segunda actividad. El número de relatos acríticos es elevado, aunque se reduce aproximadamente a la mitad con relación a los primeros datos. Los relatos en esta categoría siguen siendo en su mayoría reproducciones literales de la información que el alumnado ha encontrado en la red, como el relato de Albert que presentamos a continuación:

«Una movilización de una treintena de activistas de la PAHC evitó este lunes por la mañana que María y su hijo menor de edad fueran desalojados del piso de alquiler donde estaban viviendo. El de hoy, sin embargo, no ha sido el primer intento de desalojarlos».

Como podemos comprobar, este fragmento corresponde a una copia literal de una noticia del periódico digital «Regió 7». Es destacable que la mayoría del alumnado sigue consultando fuentes como esta, que ofrece noticias locales. Sin embargo, después de la intervención, son capaces de elaborar un relato propio en base a la información encontrada en diversas fuentes de información. Por este motivo, el número de relatos «Acríticos» disminuye mientras que aumenta el de relatos «Principiantes».

Gráfico 2. Clasificación de los relatos de la segunda actividad según su categoría.



Los relatos que clasificamos en la categoría «Principiante» aumentan notablemente respecto a los datos obtenidos en el primer cuestionario, y son la categoría de relatos mayoritaria (80, Gráfico 2). Este tipo de relatos está lejos de mostrar un desarrollo consistente del pensamiento crítico, aun así, significa un avance respecto a los resultados anteriores. En los relatos de esta categoría podemos identificar solo una de las dimensiones del pensamiento crítico. La dimensión que presenta un incremento más destacable es la actitud de alerta. En el relato de Noelia, clasificado como «Principiante» se identifica esta dimensión:

«Regió 7 dice que una movilización de una treintena de activistas de la PAHC evitó este lunes mañana que María y su hijo menor de edad fueran desalojados del piso de alquiler donde estaban viviendo. El de hoy no había sido el primer intento de desalojarlos. Quince días antes una comitiva judicial había visitado la María y le habían comunicado que procedían a echarla. En ese momento se decidió posponer el trámite ya

que ella negó haber recibido ninguna notificación previa. «Si no me han enviado ninguna carta». Ha confirmado que le habían notificado varias veces y que si no las había recibido es porque no había abierto la puerta. El punt.info dice que la PAHC se citó ayer por la mañana en la plaza Gispets de Manresa para detener el desahucio de la María, madre soltera con un hijo de 17 años, sin ingresos, y con una orden de ejecución del piso donde está de alquiler, el pago no lo puede afrontar. Región 7 dice que él no había recibido las cartas porque no había abierto la puerta y en el punt.info no lo dice. Me fio más de Regió7.cat porque es un diario de Cataluña y además se publica en Manresa, donde pasó el desahucio. También porque es el que ha visitado más gente».

En el ejemplo anterior vemos que el alumnado es capaz de poner en evidencia la información que ofrece cada fuente, destacando algunos vacíos y silencios en la información, y hace explícito en qué fuente confía más de forma argumentada. Sin embargo, en este ejercicio de contrastación se pierde la argumentación sobre el problema social y comprobamos que, en muchos casos, el alumnado ha copiado párrafos enteros de las noticias que ha encontrado en los periódicos digitales.

El número de relatos en la categoría «Emergente» también muestra un incremento considerable (38, Gráfico 2). La mayoría de los relatos de esta categoría combinan las dimensiones «Actitud de alerta» y «Criterios», mientras que la dimensión «Práctica social» sigue siendo minoritaria. El relato de Tanit lo enmarcamos en la categoría «Emergente». En él identificamos elementos que sitúan la «Actitud de alerta» y los «Criterios»:

«La PAHC se reunió en la plaza Gispets para que no se hiciera el desahucio de María, que no tenía dinero, y no podía pagar el alquiler del piso donde vivía. No era la primera vez que la intentaban sacar del piso, hace quince días, un secretario judicial visitó la María y le habían dicho que la desahuciaban. El día que la sacaban del piso se presentó el secretario judicial y los seis Mossos d'Esquadra, después vinieron unas cuarenta personas de los de la PAHC. Han avisado a los de la PAHC de la nueva ley (mordaza) y que si evitan el desahucio, que les puede caer una multa de entre 600 € y 30.000 €. Me fio de todas las fuentes que he encontrado porque dicen casi lo mismo.

Que el banco le deje un piso hasta que se recupere o hasta que el hijo de María encuentre trabajo. Que la PAHC sí están interesados en que le paguen el piso.

Que la PAHC le dé trabajo al hijo de la madre. Que paguen en pequeñas partes. Que vendan los dos perros y así consiguen dinero».

En el relato anterior podemos identificar un desarrollo bien argumentado de los hechos en torno al problema social relevante propuesto. Además, el alumnado es capaz de consultar varias fuentes y elaborar un redactado propio, que explica la situación a partir de la información recabada en los diferentes medios digitales. También identificamos una propuesta de acción social. Sin embargo, las propuestas son simplistas y el alumnado se posiciona como director-observador de la acción, es decir, propone qué hacer a terceras personas, sin identificarse a sí mismo como agente de transformación social.

Finalmente, en el segundo cuestionario identificamos dos relatos en la categoría de críticos (Gráfico 2). En ellos situamos elementos de las tres dimensiones del pensamiento crítico. El relato siguiente, escrito por Matías, es uno de ellos:

«Una mujer llamada María vivía en Manresa con su hijo y ya hacía un año que no pagaba el alquiler en el piso que vivía. Hasta que llega un punto en que el ayuntamiento decide echarla, pero la mujer dice que no había recibido ninguna carta diciéndole que la sacarían de casa. Pero al cabo de un tiempo, buscando datos para saber si era verdad, se había encontrado que María no había ni abierto la puerta para coger las cartas que le llegaban. Mientras echaban a María y a su hijo, se ha hecho una protesta en plena calle donde la inmobiliaria ha estado presente. Después de todo el suceso, se han contado más de 600 pisos vacíos en Manresa.

Yo le daría un piso más sencillo y de costes más bajos, pero al menos tendría unos espacios para vivir».

En este relato identificamos claramente las dimensiones de «Actitud de alerta» y «Criterios», puesto que el alumnado es capaz de poner en duda la información y contrastar varias fuentes para identificar su veracidad. Además, elabora una argumentación coherente sobre el problema social relevante presentado, además de ponerlo en relación con el número de pisos vacíos en la localidad. Sin embargo, no extrapola el problema presentado a la problemática general que suponen los desahucios, por lo tanto, la solución propuesta podría solventar solo el caso planteado. La dimensión «Práctica social», aunque la podemos ver reflejada en el relato, es la más débil, puesto que, si bien el alumnado se sitúa como agente de acción social, propone una solución poco realista o que implica

ría el apoyo de terceras personas a las cuales no hace referencia.

CONCLUSIONES

Para la mayoría de los estudiantes de primaria Internet es uno de los lugares favoritos donde buscar información. Aproximadamente el 87% de los estudiantes en las escuelas estudiadas usan Internet como su fuente principal cuando buscan información. El 63% lo hace con frecuencia o diariamente. Por otro lado, consultar a familiares, principalmente a sus padres, es una de las principales opciones para el 62.5% de los estudiantes (Castellví, 2019). Internet también es su lugar preferido para el ocio. Sobre el 80% de los estudiantes dicen que acceden a Internet a menudo o diariamente cuando se trata de divertirse.

Los criterios de los estudiantes para evaluar la veracidad de la información son muy diversos y, en algunos casos, poco críticos. El 56.8% de los estudiantes considera que Wikipedia es la fuente de información de Internet en la que se puede confiar más, principalmente por dos razones: porque generalmente la usan y porque ofrece más información y es más diversa (Castellví, 2019). Otras razones, como la calidad de la información y los mecanismos de contraste de información con los que cuenta la página, no son tan relevantes. Por lo tanto, parece que la veracidad dada a fuentes como Wikipedia no se debe al contraste de información, sino a otras razones y factores.

Estos datos coinciden con el estudio realizado por Blikstad-Balas (2015) con estudiantes de secundaria noruegos, quienes afirman que usan Wikipedia porque es donde pueden encontrar mucha información rápidamente, aunque son conscientes de que esta información puede no ser probada. Nos enfrentamos a una tendencia que va de la mano de la modernidad líquida y la posverdad (Bauman, 2008). En un mundo donde predomina la inmediatez, parece que la verdad no es tan relevante como la «verdad útil», es decir, la explicación creíble que funciona para resolver una situación lo más rápido posible y con cierta eficiencia, ya sea para resolver pequeñas cosas como terminar los deberes o dar respuestas fáciles a problemas globales complejos y multifactoriales, como el desempleo o la inmigración.

Los estudiantes de primaria admiten que saben poco sobre los problemas sociales de su localidad. Sus representaciones provienen de la televisión y sus familiares, principalmente sus padres (Castellví, 2019). Por lo tanto, la

forma en que construyen narrativas sobre temas sociales no es a partir de su iniciativa, basada en la búsqueda de información en Internet, sino más bien pasiva, viendo televisión o escuchando las conversaciones de sus padres. Es posible que los problemas sociales que tienen un impacto localizado se aprendan de los familiares porque algún miembro de la familia, amigo, conocido o vecino podría estar involucrado en ellos. Por otro lado, los problemas sociales que tienen una incidencia local, pero que son problemas globales al mismo tiempo, aparecen en los programas de noticias y los estudiantes los ven en la televisión.

Los resultados de esta investigación muestran que una intervención de Literacidad Crítica Digital, basada en la indagación en Internet sobre temas sociales y la construcción de narrativas acerca de estos temas, ayuda a los estudiantes a desarrollar las dimensiones del pensamiento crítico, pero no todas al mismo nivel. Antes de la intervención, la dimensión más desarrollada era la dimensión «Criterios», puesto que el alumnado demuestra unos valores propios y un conocimiento social, que en muchos casos les permite construir narrativas fundamentadas en algunos argumentos razonables.

Hemos podido comprobar que la dimensión que se desarrolla más en una intervención de este tipo es la «Actitud de alerta», seguramente porque les hace considerar el hecho de que tienen que leer más allá de las líneas (Gray, 1960), es decir, que la información no es neutral y deben estar alerta para contrastar los relatos, identificar la intención de los autores y leer la ideología. Lo que hacemos aquí es una disrupción de lo común, como comenta Lewison et al. (2002). Los estudiantes deben repensar el proceso de analizar su realidad de una manera que aumente su estado de alerta. Además, los resultados muestran que cuando analizan la información críticamente, a veces dejan de hacerlo con criterios, ya que dejan de construir narrativas bien argumentadas, para escribir relatos en los que señalan detalles que en algunos casos no son relevantes o, en otros casos, la información es criticada de manera indiscriminada y no argumentada.

Finalmente, la dimensión de práctica social no tiene un desarrollo significativo después de la intervención. Esta dimensión es la más difícil de trabajar y, seguramente, requiere para su desarrollo de una profunda transformación de los roles y jerarquías en el aula y en la escuela, y la implementación de métodos de enseñanza y aprendizaje basados en el debate, el diálogo y el empoderamiento de los estudiantes para hacer frente a los problemas sociales.

NOTAS

¹ Jordi Castellví Mata es graduado en Historia y Educación Primaria, y doctor en Educación. Sus intereses son las metodologías de investigación, la educación para la ciudadanía global, el fenómeno del populismo y el desarrollo del pensamiento crítico en contextos digitales. Castellví contó con una beca del Ministerio de Economía

y Competitividad de España como parte del proyecto I +D+ i EDU2016-80145-P de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde ha trabajado como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Actualmente es profesor en la Universidad Internacional de la Rioja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVERMANN, D., y HAGOOD, M. (2000). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in «New Times». *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-205. DOI: 10.1080/00220670009598707

ÁREA, M., y PESSOA, M. T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

ÁVILA, J., y PANDYA, J. Z. (2013). *Critical digital literacies as social praxis*. New York, NY: Peter Lang.

BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

BLIKSTAD-BALAS, M. (2015). You get what you need: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594-608.

BOYD, D. (2014). *It's complicated*. New Haven and London: Yale University Press.

BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education*. Cambridge and Malden, MA: Polity Press.

CASTELLS, M. (1999). Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. En D. Macedo (ed.). *Critical education in the new Information Age*. (pp. 37-64). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

CASTELLS, M. (2010). *The Rise of Network Society*. Oxford: Wiley-Blackwell.

CASTELLVÍ, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària. [Critical digital literacy in Social Studies. Case studies in Elementary School]*. (Dissertation). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

CASTELLVÍ, J., MASSIP, M., y PAGÈS, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS (Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales)*, 5, 23-41.

CASTELLVÍ, J., TOSAR, B., y SANTISTEBAN, A. (en prensa). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.

CASTELLVÍ, J., TOSAR, B., y ANDREU, M. (2020). La lectura crítica de los medios digitales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 7-14.

CHASE, Z., y LAUFENBERG, D. (2011). Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 535-537. doi:10.1598/JAAL.54.7.7

CIARDIELLO, A. (2004). Democracy's young heroes: an instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 2(58), 138-147.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

ELMBORG, J. (2012). Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. In C. WETZEL y C. BRUCH (eds.). *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community* (pp. 75-95). Chicago: Association of College & Research Libraries.

FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P., y MACEDO, D. (2004). *Literacy: Reading the Word and the World*. Londres: Routledge.

FUCHS, C. (2014). *Social media*. London: SAGE.

GEE, J. P. (2015). The new literacy studies. In J. ROSWELL, y K. PAHL (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48) New York: Routledge.

GIROUX, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

GRAY, W. S. (1960). The major aspects of reading. In MANSFIELD, H. (ed.). *Sequential development of reading abilities* (pp. 8-24). Chicago: Chicago University Press.

GREEN, B. (1988). Subject specific literacy and school learning. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179. doi:10.1177/000494418803200203

JENKINS, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Macarthur Foundation White Paper. Cambridge, MA and London: The MIT Press.

JONES, R. H., y HAFNER, C. A. (2012). *Understanding digital literacies*. London and New York: Routledge.

- KELLNER, D. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81. doi:10.1023/A:1011270402858
- LANKSHEAR, C., y MCLAREN, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- LEWISON, M., FLINT, A., y VAN SLUYS, K. (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-292.
- LOVINK, G., y ROSSITER, N. (2005). Dawn of the organised networks. *Fibreculture Journal* (5). Recuperat de <http://five.fibreculturejournal.org/fcj-029-dawn-of-the-organised-networks/>
- LUKE, A. (2012). Critical Literacy: foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11.
- LUKE, A., y FREEBODY, P. (1997). Haping the social practices of reading. In S. MUSPRATT, A. LUKE y P. FREEBODY (eds.). *Constructiong Social Literacies: Teaching and Learning Textual Practice* (pp. 185-225). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- MASSIP, M., CASTELLVÍ, J., y GONZÁLEZ-VALENCIA, G. (2019). Entre la emoción y el pensamiento crítico: un estudio con profesorado de ciencias sociales en formación. In E. J. DÍEZ, y J. R. RODRÍGUEZ (eds.), *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 535-543). Barcelona: Octaedro.
- MEYERS, E. M., ERICKSON, I., y SMALL, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. doi:10.1080/17439884.2013.783597
- MILLS, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol, Bufalo & Toronto: Multilingual Matters.
- ORLOWSKI, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 176-198.
- PAGÈS, J., y SANTISTEBAN, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- PANGRAZIO, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- SANTISTEBAN, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- SANTISTEBAN, A., DÍEZ-BEDMAR, M. C., y CASTELLVÍ, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture & Education*, 32(2), 1-28. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- SELWYN, N. (2014). *Distrusting educational technology*. New York, NY: Routledge.
- SHOR, I., y FREIRE, P. (1987). *A pedagogy for liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- SULZER, M. A. (2018). (Re)conceptualizing digital literacies before and after the election of Trump. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(2), 58-71. <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2017-0098>
- THORNE, S. L. (2013). Digital literacies. In M. R. HAWKINS (ed.). *Framing languages and literacies* (pp. 192-218). New York and London: Routledge.
- TOSAR, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 5-12.
- VAN DIJK, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 24 (primavera), 18-24.
- VAN DIJK, T. A. (1999). *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa.
- VASQUEZ, V. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.