

Desarrollo y adquisición de competencias de literacidad crítica en Educación Infantil: diseño, implementación y evaluación de una intervención docente sobre problemas sociales*

Developing and acquiring critical literacy skills in early childhood education: design, implementation, and evaluation of a teaching intervention on social problems

Delfín Ortega-Sánchez** , Elena Lázaro Caballero***

RESUMEN

Los objetivos de esta investigación se centran, por una parte, en evaluar las competencias de literacidad crítica de un grupo-aula de alumnos/as españoles de Educación Infantil ($n = 11$) antes y después de una intervención docente sobre la pobreza y, por otra, evidenciar la importancia de adquirir actitudes comprometidas y responsables para la comprensión y resolución de problemas sociales globales. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y cuantitativo-descriptivo, y aplica una escala de observación, diseñada *ad hoc*, y dos grupos focales como instrumento y técnica de recolección de datos. Los resultados

Palabras clave:
Literacidad crítica, prácticas educativas, enfoque socio-crítico, Educación Infantil.

* Esta investigación ha sido realizada al amparo del proyecto Educación para el futuro y esperanza en la democracia. Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio (EpF+ED) (PID2019-107383RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación - Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, y coordinado por el Dr. Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona).

** Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos y doctor en Historia por la Universidad de Extremadura. Profesor titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales y director del Grupo de Investigación Reconocido en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (DHISO) de la Universidad de Burgos. Contacto: dosanchez@ubu.es Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0988-4821>

*** Máster en Investigación e Innovación Educativas por la Universidad de Burgos y graduada en maestro/a en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Contacto: elc1006@alu.ubu.es
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8180-0944>

obtenidos demuestran la contribución de la integración curricular de problemas sociales globales a la adquisición de competencias críticas y al desarrollo del pensamiento social en Educación Infantil. El desarrollo de competencias de literacidad crítica desde edades tempranas añade implicaciones importantes para la educación de una ciudadanía crítica, capaz de pensar y actuar ante las desigualdades sociales.

SUMMARY

This research aims to evaluate the critical literacy skills of a classroom group of Spanish pre-school students ($n = 11$) before and after a teaching intervention on poverty and, on the other hand, to demonstrate the importance of acquiring committed and responsible attitudes for the understanding and resolution of global social problems. The research is developed from a qualitative and quantitative-descriptive approach and applies an observation scale, designed ad hoc, and two focus groups as an instrument and data collection technique. The results obtained demonstrate the contribution of the curricular integration of global social problems to the acquisition of critical competencies and the development of social thinking in Early Childhood Education. The development of essential competencies of literacy from an early age adds important implications for the education of critical citizenship, capable of thinking and acting in the face of social inequalities.

Key words:
critical literacy,
educational
practices, socio-
critical approach,
early childhood
education.

1. Introducción

A pesar de la consolidación de la literacidad crítica como línea de investigación en el ámbito de los estudios lingüísticos y sociales, siguen siendo muy escasos los estudios desarrollados en el campo educativo (Kim & Cho, 2017; Soares & Wood, 2010). La investigación sobre el concepto de literacidad crítica ha recibido una atención geográfica prioritaria en Estados Unidos, Inglaterra, Australia y el norte de Europa. En España, sin embargo, apenas existen estudios que lo hayan aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía o la historia y, en particular, a la Educación Infantil (García Ruiz & González Milea, 2019a, 2019b; González Milea, 2018).

Para Cassany y Castellà (2011), la literacidad supone el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento, y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos en cada ámbito social. Iñesta (2017), a partir de Moreau, Hébert, Lépine y Ruel (2013), entienden la literacidad como

Noción abierta, dinámica y contextualizada, con tres dimensiones: lingüística, cognitiva y social. El último aspecto, relativo al desarrollo integral de la persona, sería para los autores el más relevante, y el que mejor marcaría la diferencia respecto a la noción básica de leer-escribir. (p. 80)

La criticidad se aplica, de esta forma, a diferentes ámbitos, variando su significado de acuerdo con el espacio discursivo en el que se encuentre. Esta criticidad, en efecto, implica la adopción de una actitud de revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales, naturalizadas y aceptadas comúnmente (Cassany & Castellà, 2011; James & McVay, 2009; Ensminger & Fry, 2012; Cassany, 2005). En este sentido, “el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos, sino también en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Suárez, Vélez & Londoño, 2018, p. 188). Por lo tanto, la criticidad es cuestionarse, ir más allá de una simple lectura, reflexionar sobre diferentes aspectos sociales, evaluar los diferentes argumentos, y adoptar un pensamiento dirigido a la participación y la intervención social.

Para Castellví, Massip & Pagès (2019), la literacidad crítica se fundamenta en la conciencia sobre las desigualdades sociales, las estructuras sociales, el poder y el papel de la ciudadanía como agente de transformación social. Por lo tanto, el hecho de enseñar a leer no solo consiste en poner voz a las palabras, sino que, al contrario, su propósito ha de ir mucho más allá: decodificar el significado del discurso construido por el/la autor/a, con el fin de hacerlo operativo en el contexto social desde el que se genera y al que se dirige. Este mismo posicionamiento conceptual fue propuesto por Fuster (2011), para quien “no solo basta con saber leer o escribir, a estas operaciones debe sumársele además la aplicación de criterio y criticidad como principales aportaciones” (p. 64).

García Ruiz & González Milea (2019a) puntualizan que la literacidad crítica se manifiesta como una práctica social también desarrollada en contextos escolares, en la que los discursos públicos son analizados, interpretados y cuestionados. No cabe duda de la importancia de trabajar la literacidad crítica en la escuela y de sus aportes a la educación de una ciudadanía crítica y democrática. Resulta indispensable, por lo tanto, no solo educar en competencias comunicativas interpretativas, semánticas o pragmáticas, sino también en competencias comunicativas críticas, que permitan al alumnado analizar las intenciones sociales de los discursos y textos que han leído o compartido, tanto en los espacios de interacción social tradicionales como en los emergentes digitales (Ortega-Sánchez, Pagès, Quintana, Sanz de la Cal & De la Fuente-Anuncibay, 2021).

La literacidad crítica parte de la idea de que todas las narrativas sociales se inician en un pensamiento determinado y en una visión del mundo muy concreta; esto puede comprobarse, en mayor o menor medida, en los textos e imágenes sociales generados y en su capacidad para influir en el/la lector/a o usuario/a. Trabajar la literacidad crítica en el ámbito de los estudios sociales consiste en la capacidad de identificar y comprender los significados manifiestos y latentes que componen el texto verbal, visual o audiovisual, con el fin de decodificarlos y actuar críticamente ante los problemas sociales. En efecto, “pretende superar propuestas educativas centradas en la adquisición progresiva de determinadas habilidades cognitivas estandarizadas de pensamiento crítico –comprensión literal e inferencial– para alcanzar

la predisposición crítica necesaria en la promoción de la transformación social –comprensión crítica– (...), devolviendo una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto” (Ortega-Sánchez & Pagés, 2017, p. 104).

La literacidad crítica se centra, por tanto, en la intencionalidad del discurso, y en su propósito de contribuir a erradicar las desigualdades e intervenir en los problemas sociales. Su principal objetivo es, en definitiva, ser capaz de reflexionar y adoptar una visión crítica para alcanzar la justicia social y defender los derechos humanos (Wallowitz, 2008). Según Tosar (2018), el desarrollo y adquisición de competencias de literacidad crítica pasa por formar una conciencia crítica en un acto emergente de resistencia contra las injusticias sociales. Por lo tanto, se orienta al tratamiento de los problemas sociales para que, a partir del debate y la argumentación, se pueda intervenir en ellos. Desde el ámbito educativo, la consideración didáctica de los problemas sociales como contenido y estrategia curricular favorece, en efecto, el desarrollo del pensamiento social, la reflexión y el análisis de la realidad social, la toma de decisiones y la propuesta de soluciones (Ortega-Sánchez & Jiménez-Eguizábal, 2019). Desde una perspectiva social y crítica,

Los problemas sociales y ambientales son los que han de proponerse como objetos relevantes de enseñanza, de forma que el conocimiento académico se sitúe al servicio del tratamiento de los mismos. Desde esta óptica, la investigación demuestra la necesidad de implementar acciones docentes específicas orientadas a repensar contenidos, objetivos y competencias. (Ortega-Sánchez & Olmos, 2018, p. 204)

En consecuencia, la literacidad o alfabetización crítica constituye un enfoque fundamental en cualquier etapa educativa y su tratamiento didáctico habría de iniciarse en edades tempranas. Sin embargo, puede afirmarse que los escasos programas de innovación docente en literacidad crítica para Educación Infantil, por lo general, no han experimentado una generalización en los centros escolares, bien porque no han devuelto los resultados esperados o bien porque no han llegado a proponerse.

Aun siendo la literacidad crítica un enfoque y posicionamiento teórico indispensable en las finalidades de la enseñanza de las ciencias

sociales, así como en los propios propósitos de la educación para una ciudadanía crítica y democrática, existe un significativo vacío en el diseño conceptual de los proyectos de innovación docente para Educación Infantil desde esta perspectiva. Como afirman Castellví *et al.* (2019),

en la mayoría de los países del mundo, la formación del pensamiento crítico no aparece como uno de los objetivos de los currículos oficiales, y en muchos casos los maestros no están formados para llevar a cabo una tarea que es de gran complejidad. (p. 25)

La participación social responsable y comprometida inherente a la literacidad crítica parte del cuestionamiento y la interpretación de la información desde una opinión propia y fundamentada. Por lo tanto, considerando la plasticidad del pensamiento del/la alumno/a de Educación Infantil, es importante que aprenda, desde edades tempranas, a evaluar las informaciones que recibe, a analizar los diferentes discursos de forma crítica y a tomar decisiones por él o ella misma (Tosar, 2018).

La aplicación de los principios de la literacidad crítica en Educación Infantil permite trabajar los contenidos propios de las ciencias sociales desde una perspectiva global, dirigida a la criticidad, al tratamiento de las desigualdades sociales, y a la formación de identidades personales y sociales plurales. De esta forma, estaremos contribuyendo a formar a ciudadanos/as íntegros/as y competentes para la comprensión del presente y para la proyección de los futuros sociales. Como señalan Tejada y Vargas (2007), la democracia

Se fundamenta en la capacidad de comprender los discursos que circulan en la sociedad. Buena parte, si no la mayoría de los conflictos sociales, se mediatizan a través de los discursos; a través de éstos se adoptan posiciones, se legitiman poderes y hegemonías, se desarrollan resistencias, se proponen debates. (p. 213)

En este contexto, esta investigación pretende, de una parte, evaluar las competencias de literacidad crítica de un grupo-aula de alumnos/as españoles/as de Educación Infantil (n=11) antes y después de una intervención docente sobre la pobreza y, por otra, evidenciar la importancia de adquirir actitudes comprometidas y responsables para la comprensión y resolución de problemas sociales

globales. A partir de estos objetivos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Es posible el diseño específico de intervenciones docentes sobre problemas sociales en Educación Infantil para el desarrollo y adquisición de competencias de literacidad crítica en esta etapa educativa?
- ¿Cómo se puede adoptar una visión crítica y personal sobre problemas sociales globales, a partir del tratamiento dialógico dirigido de cuentos infantiles y de las finalidades de la enseñanza de las ciencias Sociales en Educación Infantil?

2. Método

2.1. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional o por juicio en grupos-aula de acceso a los investigadores (Lewis-Beck, Bryman, & Futing, 2004). La selección de participantes respondió a dos criterios académicos y sociodemográficos: 1. Estar matriculado/a en el último curso de Educación Infantil (segundo curso - segundo ciclo); 2. Provenir de un nivel socioeconómico medio. El total de la muestra de estudio se compuso de 6 niñas y 5 niños ($n=11$), con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, matriculados/as en un colegio de titularidad concertada del sur de la provincia de Palencia (España).

2.2. Instrumentos y técnicas

Se ha utilizado una escala de observación (Herrero, 1997), diseñada *ad hoc* y medida en cinco niveles de observación ordinal sobre el desempeño competencial del alumnado, donde 1 corresponde a un “muy escaso nivel de desempeño” y 5 a un “muy elevado nivel de desempeño”. La escala se aplicó antes (seis ítems observacionales) y después (siete ítems observacionales) de la experiencia docente, con el fin de comprobar el grado de comprensión y adquisición de competencias críticas sobre la pobreza.

Tabla 1
Escala de observación pre y posintervención

Nº	Ítem de observación	1	2	3	4	5	Observaciones
Pre-posintervención	1	Los/as alumnos/as asocian la pobreza a un problema social					
	2	Los/as alumnos/as muestran actitudes críticas ante esta problemática					
	3	Los/as alumnos/as tienen interiorizadas/ han interiorizado las diferencias sociales existentes					
	4	Los/as alumnos/as comprenden / han comprendido la importancia de tener una visión crítica ante diferentes problemas sociales					
	5	Los/as alumnos/as son capaces de adoptar una opinión propia ante las diferentes situaciones					
	6	Los/as alumnos/as creen que la pobreza es una realidad aislada					
Posintervención	7	Los/as alumnos/as presentan evidencias de haber adquirido competencias críticas tras la precisión de conceptos, las dinámicas grupales y las lecturas del cuento					

1 = Muy escaso nivel de desempeño competencial; 2 = Escaso nivel de desempeño competencial; 3 = Nivel medio de desempeño competencial; 4 = Nivel satisfactorio de desempeño competencial; 5 = Elevado nivel de desempeño competencial.

Fuente: Elaboración propia.

La validación de su contenido se realizó mediante el acuerdo interjueces de cinco expertos/as sobre la pertinencia, suficiencia, relevancia/adecuación a la etapa educativa, coherencia y claridad observacional de los siete ítems propuestos. Las dimensiones y medidas de valoración (de 1 a 4) adaptaron las definidas por Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), donde 1 implica el incumplimiento del criterio y 4 su excelente cumplimiento. Para evaluar el grado de acuerdo alcanzado entre expertos/as, calculamos el coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss, Levin & Paik, 2003), estadístico de análisis empleado en la evaluación de la concordancia entre 3 o más evaluadores/as sobre su valoración independiente de criterios de medida.

Los resultados obtenidos informan de un excelente grado de acuerdo interjueces en las cinco dimensiones de análisis, con una óptima fuerza de concordancia ($K \geq 0.89$) (Landis & Koch, 1977) y un adecuado nivel de cumplimiento de criterio ($M_o = 3-4$) (Tabla 2).

Tabla 2
Coeficiente Kappa de Fleiss

	M_o	K	EEA	Z	p
Pertinencia	4	0.89	0.005	68.81295468	0.00
Suficiencia	3	0.93	0.001	101.99852763	0.00
Relevancia/ adecuación	4	0.95	0.018	100.34475169	0.00
Coherencia	4	0.97	0.016	103.83154369	0.00
Claridad	3	0.81	0.004	89.51164392	0.00

K = valor de Kappa; ASE = error estándar asintótico; Z = valores estandarizados.

La evaluación pre-posintervención de los niveles mencionados fue mediada por la lectura y tratamiento didáctico en el aula de un cuento de nueva creación sobre la pobreza como problema social contemporáneo (Anexo 1). El cuento fue redactado partiendo de un eje conocido y motivador para el alumnado: el muñeco de la clase, Next, decide viajar a Quito, con el propósito de conocer la realidad social de la ciudad. En su visita, se encontrará con una niña que le mostrará el colegio, su casa y algunas calles quiteñas. El relato incorpora la descripción progresiva, en clave comparativa, de distintas desigualdades sociales desde perspectivas heterogéneas, centrando

en la pobreza su núcleo integrador. Esta contextualización geoliteraria no responde a criterios socio-económicos específicos, sino a un fenómeno próximo e identificable en la región iberoamericana de la que los y las estudiantes participantes forman parte.

Con la finalidad de procurar que el alumnado adoptara una perspectiva crítica y supiera expresar una opinión propia sobre este problema social y de profundizar, de esta forma, en la evaluación de las competencias críticas potencialmente adquiridas, se utilizó la técnica del grupo focal (Krueger & Casey, 2000), antes y después de la intervención docente, en un contexto educativo habitual para el alumnado: la asamblea de aula. Igualmente, con el objetivo de que fuesen los/as propios alumnos/as quienes definiesen los conceptos de pobreza, desigualdad y problema social, los grupos focales se estructuraron en seis cuestiones-eje apriorísticas: 1. ¿Qué es para vosotros/as la pobreza? 2. ¿La pobreza es un problema? 3. ¿Por qué? 4. ¿La pobreza crea desigualdad entre nosotros/as? 5. ¿Qué podría hacerse para solucionar esto? 6. ¿Qué haríais vosotros/as?

2.3. Diseño y procedimiento

Esta investigación se posiciona en un enfoque cualitativo-fenomenológico y cuantitativo-descriptivo, por lo que busca la especificidad, la comprensión y la profundización en las competencias de literacidad crítica en alumnos/as de 4 y 5 años, antes y después de una intervención docente. La propuesta didáctica se diseñó específicamente para un grupo de estudiantes de Educación Infantil, adaptando los materiales y el procedimiento para que la experiencia fuese lo más satisfactoria, motivadora y productiva posible.

La intervención docente se dividió en dos sesiones de cincuenta minutos en dos días consecutivos. En la primera sesión, se leyó el cuento al alumnado, mostrándole las imágenes que completan y dan sentido a su narrativa oral, e introduciendo y precisando las definiciones, proporcionadas por el alumnado, a los conceptos de interés (pobreza, desigualdad y problema social) en un ambiente distendido (la asamblea del aula). Seguidamente, se cumplimentó la escala de observación preintervención (Tabla 1).

En la segunda sesión, se volvió a leer el cuento, que finalizó con una nueva formulación de las preguntas-eje definidas para el grupo

focal sobre las diferentes desigualdades existentes y su importancia en nuestra sociedad. De esta manera, comenzamos a trabajar la literacidad crítica, intentando que los/as alumnos/as participaran en la discusión posintervención desde una perspectiva crítica y con una opinión fundamentada. Sus intervenciones fueron moderadas por los/as docentes-investigadores/as en un contexto dialécticamente no condicionado, animando a la participación a través de la formulación de preguntas dirigidas.

Con carácter previo a las sesiones docentes, se obtuvieron las autorizaciones de consentimiento por los/as tutores/as del alumnado. En esta autorización, se explicó la finalidad de la investigación, la forma en que se registrarían y analizarían los datos, y la confidencialidad del tratamiento de la información potencialmente obtenida.

2.4. Análisis de datos

Con el fin de respaldar las observaciones empíricas de aula, todos los registros verbales fueron grabados en audio, transcritos y procesados en el *software* MAXQDA 2020. Los valores obtenidos en la escala de observación fueron analizados de forma descriptiva (frecuencias absolutas). Seguidamente, tras procesar las transcripciones de los grupos focales pre-posintervención, se procedió a realizar la codificación de cada unidad textual para su descripción, interpretación y análisis.

El análisis de contenido siguió las recomendaciones de Guest, MacQueen y Namey (2012) y, en particular, las fases definidas por Bardin (2002), desde la transcripción completa de los registros sonoros recogidos hasta su codificación, inferencia e interpretación. Asimismo, se realizó una comparación constante de los datos (Miles & Huberman, 1994), con el objeto de identificar unidades de análisis significativas que ayudaran a la codificación posterior de los discursos del alumnado.

Las unidades de registro, extraídas de las unidades de análisis discursivas, se basaron en intervenciones individuales completas. A su codificación deductiva, realizada a partir de las cuestiones-eje formuladas por los/as moderadores/as, se añadieron códigos emergentes durante la observación y transcripción de datos (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). La consistencia de la codificación se verificó mediante la ejecución de un proceso iterativo con tres repeticiones y tres investi-

gadores/as (uno/a externo/a) (Gubrium & Holstein, 2009), cuyo grado de acuerdo alcanzó un valor satisfactorio ($K \geq 0.75$) (Tabla 3).

Tabla 3
Coeficiente Kappa de Fleiss

	M_o	K	EEA	Z	p
Suficiencia	3	0.75	0.013	98.66712499	0.00
Coherencia	3	0.83	0.018	88.42685169	0.00
Claridad	3	0.79	0.001	101.71964358	0.00

K = valor de Kappa; ASE = error estándar asintótico; Z = valores estandarizados.

La confidencialidad y anonimato de la identidad de los y las participantes fueron garantizados mediante el etiquetado de los resultados y la asignación de códigos de transcripción: alumno/a (Al.) y número (1-11).

3. Resultados

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos, apoyados en citas textuales de cada línea argumentativa, de acuerdo con las pautas de McMillan & Schumacher (2012).

3.1. Resultados cuantitativos-descriptivos y cualitativos preintervención

Los resultados obtenidos dan cuenta de la existencia de una tendencia observacional diferencial antes y después de la intervención docente. Como muestra la Tabla 4, antes de la intervención los y las estudiantes evidenciaron un muy escaso o escaso nivel de desempeño competencial en relación con la literacidad crítica sobre la pobreza. A pesar de que el alumnado conocía esta problemática social, no la había interiorizado ni era consciente de las desigualdades que generaba. En este sentido, la pobreza se considera como un problema aislado, que no afecta al entorno más cercano ni genera grandes desigualdades.

Tabla 4
Resultados descriptivos preintervención

	N° Ítem de observación	1	2	3	4	5
		f	f	f	f	f
Preintervención	1 Los/as alumnos/as asocian la pobreza a un problema social		2 ₍₁₁₎			
	2 Los/as alumnos/as muestran actitudes críticas ante esta problemática	3 ₍₁₁₎				
	3 Los/as alumnos/as tienen interiorizadas / han interiorizado las diferencias sociales existentes	1 ₍₁₁₎				
	4 Los/as alumnos/as comprenden / han comprendido la importancia de tener una visión crítica ante diferentes problemas sociales		4 ₍₁₁₎			
	5 Los/as alumnos/as son capaces de adoptar una opinión propia ante las diferentes situaciones				5 ₍₁₁₎	
	6 Los/as alumnos/as creen que la pobreza es una realidad aislada	10 ₍₁₁₎				
Total de extractos textuales (n = 25)		14 ₍₁₁₎	6 ₍₁₁₎	5 ₍₁₁₎		

Los y las alumnas asociaron la pobreza a la escasez de recursos, como el agua potable, la casa, el material escolar, etc., de forma que todas aquellas personas sin acceso a estos bienes naturales y materiales, considerados imprescindibles, son pobres. Asimismo, asociaron directamente la pobreza a la falta de dinero. De acuerdo con su criterio, ellos/as nunca serán pobres porque tienen suficientes recursos en la hucha (“alcancía de barro o caja de madera o de metal con una sola hendidura, que sirve para guardar dinero”). No obstante, cuando se les preguntó de dónde se obtenía el dinero, no se devolvió una respuesta correcta o aproximada. En efecto, a pesar de identificarse una respuesta unánime a la percepción de la pobreza como un problema social y su representación como un obstáculo a la felicidad y al acceso a una vida digna, pudo reconocerse la ausencia de habilidades competenciales satisfactorias para su comprensión y posible intervención:

“Mi hucha está llena de dinero y, cuando quiero comprarme chuches, a veces mamá me deja coger ese dinero y nunca se me ha acabado”. (Al_1)

“Por mi cumpleaños a veces me dan dinero y lo meto en la hucha; por eso, nunca se me va a acabar el dinero y, si a mis papás se les acaba, pues les daré de mi dinero, porque siempre tengo y nunca seremos pobres”. (Al_3)

Con el propósito de determinar las formas de obtener dinero, se abrió un turno de intervenciones, moderadas por el equipo investigador. Sus respuestas fueron similares: pedir dinero a algún familiar o amigo/a. Para entender esta limitación, realizamos una dinámica improvisada en la que repartimos dinero a cada uno de los y las estudiantes, simulando una compra de productos imprescindibles en nuestro día a día. A un niño se le compró el pan, a otra niña rotuladores y así sucesivamente hasta que no fue posible adquirir un nuevo producto. De esta forma, comprendieron la necesidad diaria de disponer de dinero, pero también de su limitación. Por lo tanto, los y las alumnas entendieron que el dinero es efímero y que es necesaria su disposición semanal o mensual.

La mayoría del alumnado consideraba que la pobreza generaba diferencias aisladas y que no existía en su entorno más cercano (familia, localidad, amigos, etc.):

“En mi barrio, no hay nadie pobre porque todos tienen ventanas y agua en el grifo”. (Al_8)

“Yo no conozco a nadie pobre porque todos tienen comida y dinero para comprarse ropa nueva. Todos los niños con los que juego en el parque tienen juguetes”. (Al_4)

Para aproximarles a esta realidad, debatir sobre la existencia de la pobreza en nuestro entorno más cercano y comprender que, en su propia localidad, podrían vivir personas que sufren desigualdades, abrimos un nuevo turno de intervenciones. Seguidamente, con el objetivo de superar la barrera entre la idea de diferencia y de desigualdad, realizamos una nueva dinámica en la que, en primer lugar, se establecieron diferencias con sus iguales y, después, con la protagonista del cuento, Mada. De esta forma, conseguimos realizar una comparativa terminológica entre desigualdad y diferencia.

3.2. Resultados cuantitativos-descriptivos y cualitativos posintervención

Como muestra la Tabla 5, tras la precisión de conceptos a partir de la intervención docente (lectura del cuento y dinámicas de grupo), los y las estudiantes evidenciaron un adecuado nivel de desempeño competencial en relación con la comprensión y acción social contra la pobreza. En efecto, pudo observarse la adquisición de una visión más crítica ante esta problemática, expresando diferentes opiniones y posibles soluciones para intentar erradicar las desigualdades. Mediante la lectura del cuento, los/as alumnos/as conocieron las diferencias existentes y las interiorizaron.

Tabla 5
Resultados descriptivos y cualitativos posintervención

N°	Ítem de observación	1	2	3	4	5
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Posintervención	1				8 ₍₁₁₎	
	2				10 ₍₁₁₎	
	3					11 ₍₁₁₎
	4				9 ₍₁₁₎	
	5			8 ₍₁₁₎		
	6					
	7					0 ₍₁₁₎
Total de extractos textuales (<i>n</i> = 46)				8 ₍₁₁₎	27 ₍₁₁₎	11 ₍₁₁₎

Los y las estudiantes fueron conscientes de las divergencias socioeconómicas generadas por la pobreza en su realidad más cercana, haciendo referencia a las diferencias que aparecían en los espacios sociales del relato, como el colegio, la casa y el barrio. Señalaron las principales desigualdades, reflexionando sobre sus consecuencias, como la ausencia de un lugar cerrado para recibir las clases en días de lluvia o frío:

“Pues, si ellos no tienen techo cuando ha nevado, seguro que han pasado mucho frío y no podían sentarse en el suelo, porque tendría mucho hielo”. (Al_11)

“Sería muy difícil no tener agua en casa. Yo, cuando tengo sed, abro el grifo y sale agua, pero ellos tienen que andar mucho para tener un poquito de agua”. (Al_6)

La comparación entre la realidad social de la protagonista del cuento y la del entorno de los y las estudiantes contribuyó a identificar y comprender las diferencias, que ahora vincularon con el concepto de desigualdad social, e inicialmente solo asociado a la propia diferencia. Los y las estudiantes comprendieron que la desigualdad hace referencia a un acceso desigual a las oportunidades por factores ajenos a ellos/as mismos/as.

Con el fin de comprobar la adquisición de habilidades de literacidad crítica satisfactorias en torno a la pobreza, se propuso el apadrinamiento grupal de un niño con el propósito de ofrecer oportunidades que redujeran, en la medida de lo posible, los aspectos definitorios del concepto de desigualdad. En esta actividad, los y las propias estudiantes abrieron un debate acerca de las diferentes posibilidades de ayuda. Gracias a la dinámica realizada con anterioridad, los y las niñas llegaron a la conclusión de que el dinero que puede ofrecerse es limitado y que, en algún momento, se acabará. A este respecto, el alumno 7 concluyó:

“Entonces no hay que dar dinero a la gente pobre; hay que darles un trabajo para que no se les acabe nunca el dinero porque, si solo les damos dinero, se les va a acabar muy rápido”. (Al_10)

Tras esta intervención, los y las niñas pensaron en que la mejor opción sería destinar dinero para la construcción de una fábrica o una tienda, posibilitando, de esta forma, la creación de puestos de trabajo

y la reducción de las desigualdades sociales. En consecuencia, los/as alumnos/as sugirieron varias opciones:

“Podemos dar dinero para que construyan una fábrica como la de papá, porque trabaja mucha gente y seguro que así pueden ganar dinero para toda su familia”. (Al_9)

“Yo una vez fui al trabajo de mi madre y había muchísima gente. Podemos hacer una fábrica de coches, como la de mi mamá, para que pueda trabajar mucha gente construyendo coches y así ganen dinero, y luego los puedan utilizar”. (Al_8)

Durante las dos sesiones, puede comprobarse que el alumnado fue desarrollando habilidades de pensamiento social para el cambio y la transformación social. Mediante la lectura del cuento y su tratamiento dialógico a través de las dinámicas grupales realizadas, el alumnado fue consciente de las desigualdades sociales existentes generadas por la pobreza. La visión del alumnado pudo aproximarse a la literacidad crítica y al desarrollo de un pensamiento propio para intervención en problemas sociales contemporáneos.

4. Discusión y conclusiones

La educación para una ciudadanía democrática, participativa, inclusiva y responsable ha de partir de los primeros niveles educativos. En este sentido, el diseño, implementación y evaluación de intervenciones docentes que contribuyan a la formación del pensamiento socio-crítico favorece, igualmente, el desarrollo de habilidades de empatía social, propias de una ciudadanía global. La adquisición de competencias de literacidad crítica resulta fundamental, por tanto, para educar en la comprensión de la realidad social y en la intervención en los problemas sociales. En efecto,

Los problemas sociales, los temas controvertidos y las cuestiones socialmente vivas se presentan, por tanto, como elementos indispensables para el desarrollo integral de las competencias cívicas y ciudadanas, a través de sus relaciones con la modelización del pensamiento social. La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad educativa para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que abordar, de forma responsable y comprometida, los problemas sociales contemporáneos. (Ortega-Sánchez & Jiménez-Eguizábal, 2019, p. 3)

Entendiendo la literacidad crítica como práctica social en la interpretación, negociación y asignación activa de significados a la información textual o visual desde posicionamientos crítico-sociales, no hay duda de la necesidad de su integración curricular en todas las etapas educativas. Su tratamiento didáctico no ha de constituir un tipo de competencia puntual y aislada, sino un propósito educativo transversal que permita asentar las bases y avanzar en la adquisición de habilidades para deconstruir, identificar y contextualizar los discursos sociales. Igualmente, su funcionalidad instrumental para la acción social, la intervención responsable en los problemas sociales y, en consecuencia, para la educación de una ciudadanía democrática se vincula, necesariamente, al paradigma socio-crítico.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, los/as alumnos/as del segundo ciclo de Educación Infantil no demostraban disponer de una visión crítica ante la problemática social presentada. Inicialmente, sus opiniones y representaciones eran muy similares y ausentes de criticidad. Estas dificultades para comprender la realidad social, más allá del entorno más cercano, se encuentran en la línea señalada por Tosar (2018), quien observó en el alumnado de Educación Primaria una precaria competencia crítica capaz de incorporar el hábito de verificar la información, contrastar las fuentes, distinguir los hechos de las opiniones, las verdades de las mentiras y los silencios de los vacíos, entre otros.

Finalizada la intervención docente, pudo comprobarse la forma en que los y las estudiantes adoptaron una postura más ajustada a la cultura y pensamiento democráticos, a través de un evidente incremento de su participación con aportes argumentativos más extensos y fundamentados. La lectura y tratamiento dialéctico del cuento, realizado sobre la base de sus intereses y motivaciones, favoreció la asunción de una mayor implicación social y un satisfactorio resultado en los niveles socio-competenciales y en las habilidades de literacidad crítica.

Es evidente, por lo tanto, la necesidad de trabajar la literacidad crítica desde edades tempranas y orientar sus finalidades a la educación para una ciudadanía crítica global, a partir del desarrollo de competencias socio-críticas para una intervención responsable en la complejidad social (Ortega-Sánchez & Pagès, 2017). Esta necesidad educativa

habría de partir de la formación inicial del profesorado (Ballbé, González-Valencia & Ortega-Sánchez, 2021; González-Valencia, Ballbé, & Ortega-Sánchez; 2020; Mosley, 2010) y del diseño e implementación de prácticas de aula basadas en la promoción de competencias en literacidad y en la adquisición de habilidades de pensamiento crítico. Un excelente análisis puede encontrarse en los estudios de García Ruiz & González Milea (2019b), cuyas conclusiones revelan que las propuestas didácticas del futuro profesorado de Educación Infantil no se encuentran ligadas a los problemas del entorno social. El contenido social manejado tampoco cuestiona los recursos empleados por las “prácticas culturales que promueven” (p. 183), circunstancia que dificulta la reflexión crítica.

Igualmente, la investigación más reciente evidencia que tanto los materiales curriculares (Ortega-Sánchez, Sanz de la Cal & Ibáñez, 2019; Zárate, 2019) como las prácticas docentes del profesorado continúa situando las habilidades de lectura crítica en niveles lingüísticos, psicolingüísticos y/o cognitivos (Suárez *et al.* 2018; Vargas, 2015), frente a otros de naturaleza socio-cultural orientados a la acción social (Avendaño de Barón, 2016; Jiménez, Riquelme & Londoño, 2020). En efecto, como afirman Gamboa, Muñoz & Vargas (2016),

Las prácticas [de lectura] se han limitado al aprendizaje de una técnica para oralizar signos lingüísticos o al desarrollo de habilidades cognitivas en las que solo se establece una relación texto-lector, dejando de lado el contexto al que pertenecen el autor-lector (Cassany, 2006). A partir de lo anterior, el papel del maestro y la escuela como sujetos y espacio letrado, requiere una reconfiguración que responda a los desafíos de la sociedad actual. (p. 65)

Al contrastar los resultados de la presente investigación con los obtenidos en otros trabajos (Cassany & Castellá, 2011; Castellví *et al.*, 2011; García Ruiz & González Milea, 2019a; Tosar, 2018; González Milea, 2018), comprobamos que las conclusiones son similares, coincidiendo en la necesidad de trabajar, desde una perspectiva socio-crítica, los contenidos propios de las ciencias sociales en Educación Infantil, en la importancia de la literacidad crítica para formar a ciudadanos/as comprometidos/as y responsables con la sociedad (Rogers & Mosley, 2014), y en la relevancia del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico ante la interpretación e intervención en las desigualdades

sociales de nuestra contemporaneidad (Tosar, Santisteban, Izquierdo Grau, Llusà, González-Monfort, Canals & Pagès, 2016).

Asimismo, estos resultados son consistentes con los obtenidos en el estudio de Wee, Kim & Lee (2019), en el que se describen las ventajas educativas de realización de debates y actividades críticas, vinculadas con la lectura grupal de cuentos y relatos en Educación Infantil. Esta investigación evidencia la contribución de la literacidad crítica a la diversificación de las perspectivas con que los relatos son recibidos por el alumnado, y al cuestionamiento de estereotipos de género y normas sociales dominantes. Como se ha demostrado en este estudio, coincidimos con Wee *et al.* en la importancia de la formulación de preguntas críticas por el profesorado y en la necesidad de repensar su forma de interactuar con el alumnado. Las preguntas críticas, en efecto, permiten a los niños y las niñas examinar sus propias ideas en relación con las que se presentan en los textos o imágenes. Por tanto, “los/as educadores/as deben animar a los/as niños/as a cuestionar sus propias suposiciones y prejuicios sobre el *statu quo*” (Wee *et al.*, 2019, p. 12).

Resulta necesario, en consecuencia, el diseño de un mayor número de investigaciones longitudinales aplicadas a Educación Infantil, etapa educativa de aún escasa atención en el conjunto de la producción científica del área de didáctica de las ciencias sociales en España.

Referencias

- Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232. Doi: 10.19053/0121053X.4916
- Ballbé Martínez, M., González-Valencia, G. & Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e910. Doi: 10.5565/rev/jtl3.910
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. Doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Castellví, J., Massip, M. & 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. Doi: 10.17398/2531-0968.05.23
- Ensminger, D. & Fry, M. (2012). A Conceptual Framework for Primary Source Practices. *The Educational Forum*, 76(1), 118-128. Doi: 10.1080/00131725.2011.627984
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using Thematic Analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. Doi: 10.1177/160940690600500107
- Fleiss, J. L., Levin, B. y Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3rd ed.). Hoboken, NJ, EE. UU.: Wiley & Sons.
- Fuster, Y. (2011). Sociedad de la Información y literacidad crítica: implicancias en la formación del profesional de la información. *Informatio. Revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación*, 14, 62-76.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 53-70.
- García Ruiz, C. R. & González Milea, A. (2019a). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 16, 169-187. Doi: 10.30827/dreh.v0i16.9113
- García Ruiz, C. R. y González Milea, A. (2019b). Arte urbano y educación para sostenibilidad en formación inicial del profesorado

- de ciencias sociales de Educación Infantil. En J. M. Romero Rodríguez, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J. M. Sola Reche (Eds.). *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 1.461-1.471). Madrid: Dykinson.
- González Milea, A. (2018). Aprender a enseñar la literacidad crítica en el aula de Educación Infantil. Una experiencia de tutorización entre iguales en el Grado de Educación Infantil. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Valladolid: Universidad de Valladolid - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- González-Valencia, G., Ballbé, M. & Ortega-Sánchez, D. (2020). Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. *Social Sciences*, 9, 65-84. Doi: 10.3390/socsci9050065
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guest, G., MacQueen, K. M. y Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Herrero, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-6. Accesible en <https://bit.ly/3iLnJlZ>
- Iñesta, E. M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 27, 79-92. Doi: 10.30827/Digibug.53953
- James, J. & McVay, M. (2009). Critical Literacy for Young Citizens: First Graders Investigate the First Thanksgiving. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 347-354. Doi: 10.1007/s10643-008-0296-6
- Jiménez, M. E., Riquelme, A. A. & Londoño, D. A. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *Educere*, 24(77), 117-134.
- Kim, S. & Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, 31(2), 110-129. Doi: 10.1080/09500782.2016.1263314

- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Landis J. R. & Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. y Futing Liao, T. (2004). *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. Doi: 10.4135/9781412950589
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2012). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual* (5th ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Miles, M. B. y Huberman, A. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Moreau, A., Hébert, M., Lépine, M. & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions? *Revue CNRS: Magazine scientifique et professionnel*, 4(2), 14-18.
- Mosley, M. (2010). Becoming a literacy teacher: approximations in critical literacy teaching. *Teaching Education*, 21(4), 403-426. Doi: 10.1080/10476210.2010.514900
- Ortega-Sánchez, D. & Jiménez-Eguizábal, A. (2019). Project-Based Learning through Information and Communications Technology and the Curricular Inclusion of Social Problems Relevant to the Initial Training of Infant School Teachers. *Sustainability*, 11(22), 6370. Doi: 10.3390/su11226370
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. Jara y A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica* (pp. 203-214). Cipolletti, Argentina: Universidad de Comahue - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ortega-Sánchez, D. & Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. Doi: 10.17398/2531-0968.01.118

- Ortega-Sánchez, D., Pagès, J., Quintana, J. I., Sanz de la Cal, E. & De la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4.055. Doi: 10.3390/ijerph18084055
- Ortega-Sánchez, D., Sanz de la Cal, E. & Ibáñez, J. (2019). Literacies and the Development of Social, Critical, and Creative Thought in Textbook Activities for Primary Education in Social Sciences and the Spanish Language. *Frontiers in Psychology*, 10, 2.572. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02572
- Rogers, R. y Mosley, M. (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis. Pedagogical and research tools for teacher researchers*. Londres: Routledge.
- Soares, L. & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *Reading Teacher*, 63(6), 486-494. Doi: 10.1598/RT.63.6.5
- Suárez, P. A., Vélez, M. & Londoño, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 54, 184-198.
- Tejada, H. & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219.
- Tosar, B., Santisteban, A., Izquierdo Grau, A., Llusà, J., González-Monfort, N., Canals, R. 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 C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (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 de Gran Canaria - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Tosar, T. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 17, 5-12. Doi: 10.1344/ECCSS2018.17.1

- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160. Doi 10.17227/01234870.42folios139.160
- Wallowitz, L. (2008). *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. Berna: Peter Lang.
- Wee, S.J., Kim, K. J. & Lee, Y. (2019). “Cinderella did not speak up”: critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1.874-1.888. Doi: 10.1080/03004430.2017.1417856
- Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52(99), 181-206. Doi: 10.4067/S0718-09342019000100181

Anexo. La aventura de Moli en Quito

Una tarde, Moli visitó la casa del pueblo de sus abuelos, donde guardan un antiguo baúl lleno de álbumes de fotos. Decidió verlos y encontró recuerdos del viaje de novios que hicieron sus abuelos, del día de su boda, de cuando eran jóvenes..., pero desempolvó uno muy especial. Era el más grande de todos y de color marrón. Lo abrió y descubrió imágenes que le dejaron sorprendido.



A medida que iban pasando las fotografías, Moli observaba imágenes muy duras, que le hacían ponerse muy triste... Eran imágenes de una ciudad de Ecuador, visitada por sus abuelos, una ciudad a la que Moli nunca había viajado. En ese momento, decidió llamar a Next para hacer... ¡*Sirabum!* y comenzar su aventura.

Sin pensárselo, Moli emprendió su viaje a Ecuador para comprobar por él mismo las imágenes que captaron sus abuelos hace muchos años. Aunque, en cuanto puso un pie en este nuevo país, Moli empezó a observar muchas diferencias con España, esto no le impidió viajar a una ciudad llamada Quito.

Cuando llegó, todo era muy distinto a Venta de Baños. Las casas eran muy diferentes, el colegio, la ropa de la gente... Moli estaba un poco confundido, ¿cómo podía haber tantas diferencias?



En su recorrido por el municipio, se encontró a una niña, cargada con una mochila y caminando por un lugar bastante peligroso.

-Hola, me llamo Moli y acabo de llegar a Quito, ¿cómo te llamas?
-preguntó Moli.

-¡Hola, Moli!, me llamo Mada. ¿Por qué has venido a Quito? -respondió Mada.

-Vi un álbum de fotos de mis abuelos y decidí emprender un viaje hasta Quito porque me sorprendieron las imágenes. ¿Hacia dónde vas con esa mochila? ¿No te da miedo ir por este camino tan peligroso? -dijo Moli preocupado.

-Voy hacia la escuela. Todos los días tengo que pasar por aquí y ya no me da miedo -respondió-. Si quieres, te puedo enseñar la ciudad para que la conozcas -dijo Mada.

-¡Me encantaría, Mada!- respondió Moli con una gran sonrisa.

Moli y Mada empezaron a andar por un camino al que Moli le daba mucho miedo; el camino estaba repleto de piedras y tierra, y era muy estrecho, pero Mada estaba muy segura del camino, por lo que dio la mano a Moli para tranquilizarle.



Llegaron a la escuela de Mada y Moli no podía creer lo distinta que era a la de sus amigos de Venta de Baños. Los niños y las niñas de esta escuela recibían clase a la sombra de los árboles, en unas sillas muy antiguas y sin mesas. No tenían todos los rotuladores, lapiceros, cartulinas y libros de sus amigos de su pueblo en España, pero todos parecían muy felices.



Moli preguntó a Mada sobre la escuela, y sobre si conseguían aprender y disfrutar en ella. Mada, sin pensárselo, respondió que todos estaban aprendiendo a leer y a escribir en la escuela siendo muy felices con sus compañeros y compañeras. Pero... ¿cómo podía haber tanta diferencia entre una escuela y otra?

Mada, después de las clases, siguió mostrando la ciudad a Moli y le guio hasta su casa, pasando por unas calles llenas de escombros, piedras y barro.

Tras andar durante un largo tiempo y atravesar caminos muy complicados y peligrosos, por fin, llegaron a casa de Mada. Moli observó que no había juguetes, camas como las que conocía, armarios llenos de ropa, frigorífico... Esta parte de Quito era muy distinta a Venta de Baños. Moli quiso beber un vaso de agua, pero... ¡no había grifo!

Con este viaje, Moli se dio cuenta de todas las diferencias que existían entre Venta de Baños y el barrio de Quito que pudo conocer, y de lo importante que es apreciar lo que tenemos; no todos los niños y niñas tenían las mismas cosas.



Hay ciudades que viven con muy pocos recursos y son muy pobres, como Quito, donde hay niños y niñas que no tienen comida diaria, ni ropa nueva cuando se estropea, o mesas y materiales nuevos.

Moli, con este viaje, aprendió que hay niños y niñas que son muy felices con muy pocas cosas, pero que necesitan ayuda para poder vivir.