



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

**DESARROLLO DE HABILIDADES INFORMACIONALES DE LECTURA
INTERTEXTUAL EN HISTORIA DE SEXTO GRADO A TRAVÉS DE
TAREAS METALINGÜÍSTICAS**

TESIS

Para obtener el grado de

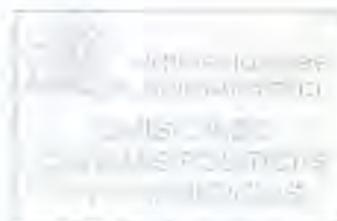
Maestra en Educación

PRESENTA

Flor Lynette Figueroa Plancarte

DR. Moisés Damián Perales Escudero
DIRECTOR DE TESIS

"Esta investigación fue financiada con recursos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología".





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

División de Ciencias Políticas y Humanidades

Título de la tesis

Desarrollo de habilidades informacionales de lectura intertextual en historia de sexo grado a través de tareas metalingüísticas

Presenta: Flor Lynette Figueroa Plancarte

Trabajo de tesis elaborado para obtener el grado de:

Máestr(a) en Educación

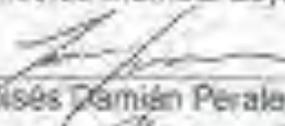
Aprobado por

COMITÉ DE SUPERVISIÓN DE TESIS

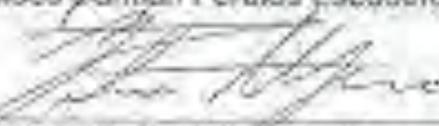
PRESIDENTE:


Dra. Griselda Murneta Loyo

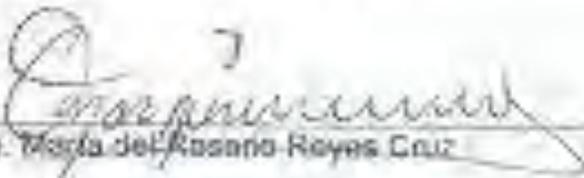
SECRETARIO:


Dr. Moisés Damián Perales Escudero

VOCAL:


Dr. Gustavo Rafael Alfaro Ramirez

SUPLENTE:


Dra. María del Rosario Reyes Cruz

SUPLENTE:


Dra. Norma Alicia Vega López



Cobuntul, Quintana Roo, Noxiembre de 2018

Declaración de originalidad

Chetumal, Quintana Roo, México, Noviembre 2018

La firmante, Flor Lynette Figueroa Plancarte, en mi calidad de autora de la tesis titulada Desarrollo de habilidades informacionales de lectura intertextual en historia de sexto grado a través de tareas metalingüísticas, que presento para su defensa oral ante el Comité Revisor de Tesis, aprobada la fecha: Noviembre 2018 declaro:

1. Esta tesis es un documento inédito y de mi autoría intelectual, que no es una traducción ni una versión mejorada y ampliada de un original ya publicado.
2. En todas las citas y las paráfrasis que utilizo, identifico las fuentes originales e incluyo las referencias completas en el apartado correspondiente.
3. Identifico la procedencia de tablas y figuras (gráficas, mapas, diagramas, esquemas ilustraciones, arte digital, fotografías u otros) previamente publicados.
4. Todos los contenidos de esta tesis están libres de derechos de autor y asumo la responsabilidad de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad de Quintana Roo.
5. Reconozco que la Universidad de Quintana Roo no comparte necesariamente las afirmaciones que en esta tesis se plantean.
6. Autorizo a la Universidad de Quintana Roo para divulgar la tesis, o parte de esta, en formato impreso o electrónico, sin limitación en el tiempo, por los medios que decida, y con fines académicos exclusivamente.
7. Acepto que los lectores puedan descargar gratuitamente, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada de la tesis, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la autoría de la obra.
8. Reconozco que la Universidad de Quintana Roo me concede el derecho de reutilizar la versión final aprobada de la tesis para propósitos académicos y publicar la obra en internet o cualquier sitio electrónico, siempre y cuando se realice sin fines de lucro.



Firma

Flor Lynette Figueroa Plancarte



AGRADECIMIENTOS

Con agradecimiento desde el fondo de mi corazón, mi amor y cariño dedico este proyecto a cada uno de mis seres queridos, a mi familia, amigos y mis profesores quienes han sido si mi fortaleza, mis pilares y mi motivación para lograr mis metas.

En especial a mi amado esposo Rodrigo por su sacrificio y esfuerzo, por apoyarme en todas mis aventuras educativas, por creer en mi capacidad, a pesar de todos los retos difíciles que hemos enfrentado, siempre me brinda su comprensión, amor y cariño.

A mi amado hijo Rodrigo por su paciencia, amor y ánimo, por soportar que no pudiera estar contigo en momentos especiales como solíamos hacerlo.

A mis amigos pasados y presentes que siempre estuvieron ahí Yacely, Paloma, Sheila, María José que, sin esperar nada a cambio, compartieron su conocimiento, alegrías y tristeza y que con su carisma y personalidad fueron parte motivadora en todo este proceso, cada una de ustedes me enseñó cosas tan diferentes y estoy agradecida por que ahora son parte de mi vida.

A mis padres, hermanas y mis suegros, porque siempre han confiado en mí y siempre me han apoyado y motivado a seguirme preparando y todo lo que haga grande o pequeño siempre se sentirán orgullosos de mí.

Agradezco igualmente a mi director de tesis, doctor Moisés Perales, ya que sin su paciencia, dirección y motivación no habría logrado aprender tantas cosas nuevas. De igual manera a la Dra. Norma Alicia vega López por tomarse el tiempo de venir a Chetumal y ser parte de mi presentación, sus comentarios fueron muy motivadores para encaminar mis perspectivas en el trabajo y como persona me alentaron a esforzarme más.

También al doctor Gustavo Alfaro Ramírez por apoyarme en la intervención y dedicar su tiempo a enseñarme nuevas manera de ver la historia, sin el apoyo de todos ustedes no habría logrado este proyecto y aprendido tantas cosas en el camino.

También a la doctora Rosario Reyes que compartió su pasión por la investigación siempre vio el potencial que podíamos alcanzar sus estudiantes entre ellos yo.

Gracias a todos los que este tiempo estuvieron aportándome y lograron que este sueño se convirtiera en realidad.

Gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE DE IMÁGENES

Figura 1. Modelo de documentos.....	41
Figura 2. Modelo MD-TRADE.....	44
Figura 3. Cuadro de espiral de la intervención-acción.....	55
Figura 4. Diagrama del proceso de intervención basada en diseño y prototeorías.....	57
Figura 5. Ciclo de investigación basada en diseño (IBD).....	60
Figura 6. Ejemplo1.cuestionario Ángela.....	84
Figura 7. Ejemplo María.....	88
Figura 8. Ejemplo Laura.....	89
Figura 9. Ejemplo Manuela.....	90
Figura 10. Ejemplo Paola.....	91
Figura 11. Ejemplo Martha.....	101
Figura 12. Ejemplo Karen en ZDP.....	102
Figura 13. Ejemplo Estefanía ZDR.....	104
Figura 14. Ejemplo caso negativo.....	105
Figura 15. Ejemplo Cristal actividad 1.....	107
Figura 16. Ejemplo Mariana actividad 1.....	108
Figura 17. Ejemplo de organizador gráfico 2.....	111
Figura 18. Ejemplo Camila organizador gráfico 2.....	112
Figura 19. Ejemplo María organizador gráfico actividad 3.....	115
Figura 20. Ejemplo Mariana organizador gráfico 3.....	116
Figura 21. Ejemplo Margarita actividad 4.....	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Prototeorías.....	61
Tabla 2. Cuadro de prototeorías enfocadas a la teoría y el contexto.....	62
Tabla 3. Secuencia didáctica.....	64
Tabla 4. Lógica de intervención.....	76
Tabla 5. Pregunta uno.....	83
Tabla 6. Pregunta dos.....	84
Tabla 7. Nivel de desarrollo de los alumnos de sexto grado actividad 0.....	87
Tabla 8. Tabla de textos y contenidos implementada en actividades.....	96
Tabla 9. Formato de organizador gráfico 1.....	98
Tabla 10. Formato de organizador grafico 2.....	99
Tabla 11. Número de participantes y ubicación de zona de desarrollo.....	123
Tabla 12. Tabla de códigos.....	151

Capítulo 1

1. Introducción	
1.1. Planteamiento del problema.....	13
1.2. Justificación.....	18
1.3. Objetivos y pregunta de investigación.....	19

Capítulo 2

2. Revisión de la literatura

2.1. Desarrollo de programas e investigaciones de alfabetización informacional en contextos de biblioteca.....	21
2.2. Investigaciones centradas en la implementación de la alfabetización en educación básica, media y superior con textos en historia	26
2.3. Investigaciones con alumnos basada en la teoría de modelo de documentos.....	30

Capítulo 3

3. Marco teórico y conceptual

3.1. Marco teórico.....	37
3.2. Teoría de modelo de documentos	38
3.3. Teoría de la actividad.....	45

Capítulo 4

4. Metodología

4.1. Enfoque de investigación	51
4.2. Diseño.....	54
4.3. Prototeorías.....	57
4.4. Secuencia didáctica.....	64
4.5. Fuentes de datos.....	66
4.6. Contexto y muestra.....	69
4.7. Instrumentos de recolección de datos.....	71
4.8. Procesamiento de análisis de datos y codificación de datos.....	74
4.9. Lógica de intervención.....	76
4.10. Estrategias de validez.....	78

Capítulo 5

5. Resultados

5.1. Descripción y análisis de resultados.....	80
5.2. Narración de la investigación.....	81
5.3. Respuesta a la pregunta de investigación.....	124

Capítulo 6

6. Conclusiones

6.1.	Delimitaciones y limitaciones.....	131
6.2.	Referencias.....	132
6.3.	Anexos.....	141

RESUMEN

En la actualidad en México “la calidad de la educación aún no corresponde a las expectativas de la sociedad y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país” (SEP.2001, p.62). Uno de los principales retos en la educación básica es formar en los estudiantes la habilidad de integración de la información que proviene de múltiples documentos complejos, para desarrollar habilidades informacionales. En esta investigación proponemos una intervención acción basada en diseño de prototipos (Edelson, 2002; Perales, 2013) que busca integrar la Teoría del Modelo de Documentos (Rouet, 2006) a través de la acción sobre las necesidades del contexto. Se buscó promover y explicar, desde el enfoque teórico, con dos organizadores gráficos la forma en que los estudiantes organizaban la información proveniente de múltiples fuentes sobre temas en historia, analizando y contrastando los fundamentos teóricos con las unidades de análisis expuestas en los escritos para entender el desarrollo de procesos cognitivos intertextuales que evidencien la comprensión integrada de varias fuentes que desarrollaron 28 alumnos de sexto grado de Primaria de la escuela Almirante Othón P. Blanco Núñez de Cáceres, durante un bloque de la materia de historia. Dentro de los hallazgos se pueden destacar que los estudiantes que se encontraban en su zona de desarrollo real tuvieron facilidad para desarrollar las tareas metalingüísticas, desarrollando una integración más reflexiva sobre las múltiples fuentes, en contraste con los que se estaban en su zona de desarrollo potencial que requirió más ayuda.

Palabras clave: Educación básica, Alfabetización Informacional Digital, Lectura intertextual, Historia, Teoría modelo de documentos.

INTRODUCCIÓN

En la educación primaria, el reto de los docentes no es solo abarcar los contenidos de las asignaturas; los profesores tienen un objetivo mayor y es generar habilidades en los educandos que les permitan desenvolverse dentro de otros contextos. Dentro de éstas se destacan las habilidades informacionales y digitales; un aspecto de tales habilidades es la lectura intertextual (Goldman y Snow, 2015; OECD 2016; Rouet, 2006).

La lectura intertextual requiere de tiempo para aprender a descifrar el código escrito, por lo que es fundamental para los docentes de educación básica encontrar métodos eficaces para desarrollar esta habilidad. Este desarrollo puede verse obstaculizado porque, como señala la SEP (2000, p.8):

En muchas ocasiones se considera que lo primero que se debe enseñar a los niños es que lean de corrido y se deja en segundo plano la comprensión, ya que esta vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil cambiar después la forma de lectura.

Además, la comprensión de múltiples documentos contribuye a una de las principales fuentes del aprendizaje disciplinar (Goldman, 2004; Goldman et al. 2010; Rouet, 2006) y resulta de la práctica de la lectura intertextual. Ésta implica que los estudiantes desarrollen no solo la habilidad de entender lo que leen, sino que también logren desarrollar competencias y habilidades para localizar, evaluar y utilizar diversas fuentes de información. La finalidad es integrar significados coherentes sobre temas específicos (Bråten y Strömsö, 2011; Bråten, Strömsö y Salmerón, 2011, Goldman et al., 2010) que posteriormente servirán para elaborar sus trabajos académicos.

En la actualidad el uso de herramientas digitales es necesario para la elaboración de trabajos académicos y esto ha propiciado que el docente y el alumno desarrollen habilidades tecnológicas, con herramientas que facilitan el acceso a la información proveniente de libros de texto tradicionales y sitios de internet entre las

que se encuentran bases de datos o bibliotecas virtuales, estas facilitan la búsqueda y un mejor procesamiento de la información.

Señala Heredia (2010) que para lograr la incorporación de estas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y procesos de innovación educativa que ayuden a facilitar el proceso de aprendizaje y en la enseñanza en la educación actual en México la capacitación en alfabetización digital e informacional es fundamental, para poder dar el uso adecuado a estos recursos tanto para docentes como para alumnos. Estas herramientas facilitan el acceso a la información proveniente de libros de texto, la red, periódicos, videos entre otros que permiten procesar mejor la información (Britt, Aglinska, 2002 y Rouet, 2006).

Otros autores (Hernández, Erbez, 2012; Pinto, Sales y Martínez, 2009; Russell, 2005) señalan que la incorporación de las (TIC) en los programas educativos actuales tiene la finalidad de analizar, evaluar, procesar y reflexionar en torno a la información. Las TIC posibilitan, en algunos casos, mejorar las habilidades de comprensión en la lectura de textos y la selección de la información para sus tareas. Debido a esto es fundamental desarrollar estas habilidades de lectura intertextual desde la educación básica. La siguiente sección da cuenta de la problemática relativa a la lectura intertextual que este trabajo atiende, posteriormente se señala su importancia los objetivos y preguntas de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

En México, en relación con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la educación primaria plantea sus programas académicos buscando que, a través de las materias, los alumnos desarrollen competencias y habilidades en múltiples dimensiones. Un ejemplo de ello es que en la materia de historia de sexto grado, una de las competencias está centrada en que el alumno logre participar de manera informada y crítica en la solución de problemas de la sociedad en la que vive, así como la selección de la información y su procesamiento de manera adecuada para poder lograr desarrollar esa capacidad de análisis (SEP, 2011, p.165).

Para que el alumno desarrolle estas habilidades en el manejo de la información con contenidos históricos, los estudiantes deben aprender a consultar, clasificar y analizar diversas fuentes de información que los llevarán a poder contestar preguntas del pasado en la asignatura y fuera de ésta (SEP, 2011, p. 144), generando con esto un mayor dominio de la comprensión de los temas leídos. Este proyecto se inserta en el programa curricular de la materia de historia.

El programa de estudios 2011 de educación básica destaca en sus propósitos que los estudiantes “desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos históricos del país y el mundo, desarrollen habilidades en el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos, reconozcan que son partes de la historia, con identidad nacional, participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas” (SEP, 2011, p.144) estas habilidades de análisis de la información que debe desarrollar al cursar esta asignatura.

En este proyecto nos centramos en la competencia de desarrollo de habilidades en el manejo de la información histórica para conocer y explicar procesos históricos, así como consulta, selección y análisis de diversas fuentes de información histórica destacando el uso de recursos didácticos de TIC como herramienta que permite el desarrollo de habilidades.

Un obstáculo para el desarrollo de tales habilidades es que los textos no son creados para entenderse de manera conjunta, lo que lleva a dificultades para que el lector infiera las relaciones intertextuales a través de diversas fuentes. A pesar de que las actividades de lectura intertextual pueden potenciar y promover el aprendizaje, las investigaciones señalan que los estudiantes no logran beneficiarse de estas porque no logran comprender la información de manera integrada (Rouet, y Britt, 2012).

En este punto la teoría de múltiples documentos destaca la importancia de obtener la información sobre un mismo tema a partir de diferentes fuentes con distintos contenidos (Rouet, y Britt, 2012). Lo anterior es congruente con lo que señala el programa de la asignatura de historia, mismo que indica, dentro de sus recursos didácticos, el uso de las fuentes escritas.

Estas fuentes escritas permiten que los alumnos lean y contrasten información histórica tal como fragmentos de textos y documentos que propician que el estudiante se apropie de conceptos e interpretaciones históricas. Estas fuentes son también recursos importantes para fomentar en el alumno el hábito de la lectura y habilidades para investigar. Lo anterior tiene la finalidad de que los estudiantes identifiquen las ideas principales sobre el desarrollo del contenido contestando el ¿qué ocurrió?, en el caso de la temporalidad ¿Cuándo? ¿Cómo ocurrió? ¿Quiénes participaron? mismo que remite a causalidad, y el ¿Por qué ocurrió?. También es importante que se valore y evalúe la veracidad de las fuentes, aplicando lo que la teoría de modelo de documentos remite como nodos de fuente, donde se deben de cuestionar ¿Quién escribió? la información o su procedencia. Este programa no solo presenta a las fuentes escritas como única opción, también incluye a las fuentes orales y fuentes en video. Estas permiten recuperar testimonios que amplían el conocimiento histórico debido a que incrementan la cantidad de información y el conocimiento histórico de las fuentes escritas.

Sin embargo, existe evidencia de que muchos estudiantes en México carecen de estrategias para llevar a cabo la práctica de lectura intertextual (Ponce y Carrasco, 2010). Ante esta problemática, se realizó un análisis de necesidades en

la Escuela Almirante Othón P. Blanco Núñez de Cáceres, con alumnos de la materia de historia de 6 grado y la docente de grupo. Como resultado del análisis se encontró que los estándares curriculares del campo formativo de historia incluyen las habilidades de lectura intertextual y diversas fuentes:

En el manejo de información histórica para conocer, explicar hechos y procesos históricos como lo señalan los propósitos de la asignatura en historia (SEP, 2011, p.144) vinculados a los propósitos que presenta el Plan de Estudios de educación básica que pretenden que los estudiantes desarrollen habilidades en la consulta, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder preguntas sobre el pasado.

Sin embargo, las entrevistas con la profesora y el cuestionario aplicado a los alumnos indicaron que los alumnos no realizan este tipo de actividades de lectura intertextual con los textos de diversas fuentes y tiene un uso limitado de herramientas para la búsqueda de información de múltiples fuentes, basándose únicamente en la información que proporcionan los libros de texto.

Dentro de este análisis la docente señaló que ella no usaba estos recursos de TIC ni fuentes orales o de video para desarrollar los temas y contenidos de las materias en general y en particular de la materia de historia. Además como resultado de la prueba PLANEA 2015, más del 50% de los alumnos de esta escuela se encuentra en los niveles insatisfactorio e indispensable en el área de español. En la prueba ENLACE 2013 esta misma institución consiguió 500 puntos, que la ubican en el nivel 1. Un nivel bajo para los estándares curriculares de la prueba (INEE, 2015).

La problemática detectada en el grupo A de 6 grado de esta escuela es representativa de la problemática nacional en cuanto a la lectura intratextual e intertextual. A nivel nacional, los resultados en las pruebas estandarizadas sugieren que muchos docentes y alumnos se encuentran en una situación parecida a la de los participantes en esta investigación.

Tanto la prueba PISA como la prueba PLANEA evalúan aspectos en la comprensión de múltiples fuentes de información. Sin embargo los resultados de los

alumnos mexicanos y específicamente quintanarroenses en ambas pruebas aun presentan posibilidades de mejorar.

En México la prueba internacional sobre educación PISA, señala que en el 2016 la educación en México se mantiene por debajo de países de primer mundo como España y Portugal. Los alumnos mexicanos se encuentra debajo del promedio de la OCDE en materias como ciencias, matemáticas y lectura en esta ultima los alumnos consiguieron un total de 423 punto en donde el mínimo es de 493 puntos, señala esta organización que cerca del 42% de los estudiantes mexicanos se encuentran en un nivel 2 en las evaluaciones, estos resultados señalan que no alcanzan el nivel mínimo de competencias en la lectura, con las que comenzarán a demostrar habilidades lectoras, que les permitan participar efectivamente en la sociedad actual.

Por otro lado los países pertenecientes a la OCDE, en el que sus estudiantes alcanzan los niveles 5 o 6 en competencias de excelencia de lectura son el 8.3 % de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura, lo que quiere decir que los alumnos son capaces de localizar información en textos que no le son familiares ya sea en forma o contenido, además de demostrar una mejor comprensión e inferir la información que es más relevante para la tarea.

Estos estudiantes también son capaces de evaluar críticamente los textos y construir hipótesis acerca de ellos, usando conocimientos especializados y conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado. En México solo el 0.3% de los estudiantes alcanzan un nivel de excelencia, lo que no ha variado desde el año 2009.

De igual modo la prueba PLANEA en el área de lenguaje y comunicación evalúa el conjunto de aprendizajes clave relacionados con los procesos cognitivos y conocimientos necesarios para la selección y comprensión e integración de textos con diferentes características y propósitos.

En esta prueba los niveles van de Nivel I al Nivel IV en el que se encuentran características del aprendizaje que debe lograr el estudiante. El nivel 1 (N I) es el más bajo, en este los alumnos tienen conocimientos insuficientes de los aprendizajes clave incluso en los curriculares, lo que refleja mayor dificultad para

continuar con los grados académicos más avanzados. En contraste con el nivel 4 (N IV) en el que los estudiantes cuentan con un nivel de aprendizaje clave que se encuentran incluidos en los referentes curriculares lo que hace óptimo su progreso en niveles académicos más avanzados.

Los resultados de la prueba en 2015, aplicada en 3,446 escuela a nivel nacional a 104,204 estudiantes de nivel primaria, la mitad de estos se encuentra ubicado en un nivel I, que es el más bajo, señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2015). En este nivel, los estudiantes pueden seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en los textos descriptivos; comprenden textos que se apoyan en gráficos con funciones evidentes, distinguir elementos básicos en la estructura de los textos descriptivos y reconocer el uso que tienen algunas fuentes de consulta. En cambio, estos estudiantes tiene limitaciones para comprender la información de textos expositivos y literarios, resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto, realizar inferencias como interpretar el sentido de una metáfora o fabula entre otras habilidades (INEE, 2015, p.2)

En esta prueba solo el 2.6% a nivel nacional logra obtener un nivel IV en los campos formativos en donde el alumno puede comprender textos argumentativos, como artículos de opinión, organizar entrevistas, evaluar de manera conjunta elementos textuales, gráficos, evaluar y analizar contenidos y forma de los textos con temática similar entre otras habilidades .

Quintana Roo se encuentra en el lugar número 12 de 29 estados evaluados, esto no quiere decir que se maneja un ranquin de posiciones, más bien se elabora un análisis de los factores contextuales que pueden influir en las pruebas. Lo que posiciona a Quintana Roo con un puntaje de 507, al Distrito Federal con 530 como el más alto, de los 550 puntos que se deben logra en prueba.

Como se mencionó arriba, el desempeño de los alumnos de la escuela Almirante Tomás Othón P. Blanco Núñez de Cáceres no es el óptimo. La profesora también presenta áreas de oportunidad para poder cumplir de manera satisfactoria con los estándares curriculares.

1.2 Justificación

Ante la problemática expuesta líneas arriba, se plantea realizar una investigación que contribuya a mejorar la comprensión de múltiples fuentes de un grupo de alumnos de sexto grado de esta escuela y las prácticas de enseñanza de la docente de grupo. Ello obedece a que es importante para la educación nacional contribuir a que los estudiantes logren los aprendizajes claves en el área de lenguaje y comunicación.

En la actualidad no se logra cumplir con el derecho de los alumnos a recibir una educación de calidad, entendida como el derecho de aprender lo requerido en los aprendizajes clave. Estos le permiten al estudiante adquirir los conocimientos y habilidades importantes en el dominio de los campos formativos, que le servirán posteriormente para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes.

Dentro de las pruebas PLANEA Y PISA se señala que al término de la educación primaria 5 de cada 10 alumnos no logran adquirir los aprendizajes clave en materia de lenguaje y comunicación. Tales deficiencias pueden continuarse al inicio de la secundaria al no encontrarse en los estándares de adquisición satisfactorios seguirán presentando carencias.

Estas habilidades deben comenzar a desarrollarse desde la educación primaria, por lo que si estas no están bien cimentadas no se logra un progreso significativo en el estudiante. Tal falta de progreso seguirá arrojando números negativos alarmantes en las pruebas nacionales y, sobre todo, seguirá marcando una diferencia significativa en la adquisición de habilidades en aprendizaje de los estudiantes a nivel nacional.

Debemos tener en cuenta que dentro del área de lenguaje y comunicación se desarrollan una serie de habilidades que promueven el aprendizaje, y la lectura intertextual facilita la adquisición de muchas de estas habilidades en otras materias como historia, geografía entre otras.

1.3 Objetivos y pregunta de investigación

El objetivo general de esta investigación-acción es contribuir al desarrollo de mejores prácticas de lectura intertextual de múltiples fuentes en la materia de historia con los alumnos y la docente del grupo A de sexto grado de la escuela Almirante Tomás Othón Pompeyo Blanco Núñez de Cáceres. Se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar una intervención que integre textos expositivos tradicionales y videos para la enseñanza de temas de historia del bloque 4, “La Edad Media”.
2. Implementar la intervención.
3. Describir el impacto de la intervención sobre las prácticas de lectura intertextual de los alumnos en el contexto de los ejercicios de la intervención.
4. Describir la experiencia de aprendizaje (o falta del mismo) de la docente a cargo del grupo y de mí misma como investigadora y docente.

Dentro de esta investigación se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuye la investigación en las competencias de búsqueda, selección de las fuentes e integración de información durante la lectura intertextual de diversa fuentes de información histórica en niños de sexto grado de Escuela Almirante Othón P. Blanco Núñez de Cáceres?.

Para el desarrollo de habilidades en el manejo de la información con contenidos históricos, los estudiantes deben aprender a consultar, clasificar y analizar diversas fuentes de información. Lo anterior lleva a los estudiantes a poder contestar preguntas del pasado en la asignatura y fuera de esta, como señalan los objetivos curriculares en la materia de historia de educación básica. Sin embargo en el sistema educativo actual es un reto. Por ello, nos centraremos en la implementación del uso de las tecnologías de la información y comunicación, en este caso videos, debido a que este proceso es nuevo para muchas de las escuelas nacionales.

CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2. Revisión de la literatura

En la revisión de literatura se encontraron diversas investigaciones que aportaron información relevante para la elaboración del presente trabajo de investigación. Estas investigaciones se presentan clasificadas en tres aspectos principales 1) Desarrollo de programas e investigaciones de alfabetización informacional en contextos de bibliotecas, 2) Investigaciones centradas en la implementación de la alfabetización informacional en educación básica, media superior y superior con textos de historia, 3) Investigaciones con alumnos basadas en la teoría de modelo de documentos.

2.1. Desarrollo de programas e investigaciones de alfabetización informacional en contextos de bibliotecas

Ponjuan (2010) menciona que la alfabetización informacional es un desafío para las políticas de un país, en donde deben de considerarse los aspectos sociales, económicos y culturales. Esta investigación presenta un programa piloto sobre la creación y diseño de un programa nacional en Cuba sobre la Alfabetización Informacional o ALFIN. Se propone un sistema construido a través de métodos y estrategias de enseñanza en la comunicación e información, ya que se considera

que la enseñanza en ALFIN es un proceso complejo que exige la participación proactiva de diversos sectores. Dentro de la primera fase se realizó un diagnóstico y un análisis de habilidades informacionales con las que contaban profesores y bibliotecarios y alumnos de primer año en la universidad. Ese programa busca mejorar el uso de herramientas tecnológicas de la información que permitan desarrollar competencias con las que aspirar a una mejor nación de la información. Dentro de los resultados en la primera fase se detectó que cada paso del diseño de un programa en ALFIN debe estar desarrollado bajo los preceptos del contexto nacional. Cada etapa como; la etapa preliminar, diseño del programa, ejecución del programa y evaluación general deben ser evaluadas constantemente y ajustadas a cada país.

También Russell (2005) centra su investigación en la exploración del currículo educativo de la alfabetización informacional en las bibliotecas de las escuelas de educación elemental y secundaria hasta post secundaria en Ontario Canadá. El objetivo fue entender cómo las habilidades informacionales situadas en las políticas del currículo tienen efectos en el currículo educativo con el reciente desarrollo de las ALFIN. Se realizó a través de un análisis de documentos de políticas y 12 entrevistas con lo que se construyó el marco metodológico de la investigación. Los resultados indicaron que dentro de los hallazgos se detectó que no todos los colegios adoptan el uso de ALFIN en sus currículos.

Uribe (2012) investigó los diferentes programas de alfabetización informacional que presentaban 131 bibliotecas de educación superior. Analizó los contenidos web, al revisar la información que presentan las bibliotecas argentinas sobre las actividades que realizan de formación para sus usuarios, la visualización de sus niveles de desarrollo de sus programas y las competencias informacionales que adquirirían los usuarios. El análisis se realizó a través de cuatro niveles que miden el grado de desarrollo de los programas de las universidades. Dentro de los resultados se encontró que existe un número muy alto de instituciones que no realizan ninguno o casi ningún tipo de actividad en formación en ALFIN, de igual modo existe una falta de divulgación y marketing en el servicio que se ofrece en las bibliotecas. Por lo que aún hay mucho trabajo por hacer desde cada biblioteca para

su universidad, que permita asumir a las ALFIN como un proceso, una estrategia fundamental y transversal, como parte central de la adquisición de competencias informacionales en los usuarios.

Pinto, Sales y Martínez (2009) fue un trabajo empírico descriptivo exploratorio con personal de las bibliotecas en universidades de España. Para identificar la autopercepción que tienen los facilitadores y bibliotecarios en la implementación de la alfabetización informacional para crear programas que faciliten competencias ALFIN. Este trabajo se realizó con personal de bibliotecas en el que se encuestaron vía online a 93 participantes, los resultados obtenidos de los cuestionarios cualitativos de corte diagnóstico destacaron que no tienen experiencia en programas de alfabetización informacional, pero sí se sienten infoalfabetizados. Los autores señalan que la implementación de ALFIN es uno de los pilares del aprendizaje autónomo, debido a que permite acceder a diversas fuentes de información para analizarla críticamente la información obtenida y transformarla en conocimiento.

Pinto y Uribe (2012) realizaron una investigación en las bibliotecas públicas que se encontraban en la transición de convertirse en bibliotecas hibridas con la incorporación de TIC en sitios web 2.0 y los servicios en ALFIN que ofrecen, este trabajo se realizó en 15 bibliotecas de España. Dentro de los resultados de esta investigación los autores consideran que los programas ALFIN se encuentran en una fase inicial. Sin embargo, deben implementarse aunque esto suponga una inversión de recursos y su diseño adaptarse a las necesidades del contexto para la práctica que les permitan a los usuarios desarrollar estrategias de contenido de información y evaluación de la información.

En la misma línea de investigación, Gómez y Ureña (2007) elaboraron un estudio conceptual basado en la alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Este estudio describe las competencias informacionales adecuadas a las necesidades encontradas, que ayudan a bibliotecarios y profesores a la inclusión de competencias de información como una guía para el docente. Y que esta guía les permita conseguir destrezas y habilidades para la búsqueda de información. La recopilación de los datos se basa en una revisión de literatura, para conocer y

profundizar estudios que hablan sobre la alfabetización informacional en diferentes universidades en el área de biblioteca. Dentro los hallazgos se exponen la tendencia informacional que se basan en el servicio de manera continua, ya que solo cuando se haya asumido realmente los programas de gobierno y las estrategias adecuadas para llevar a cabo estos programas en ALFIN, los alumnos podrán desarrollar competencias.

Basulto (2009) realizó una revisión de la literatura sobre alfabetización informacional (AI) para comprender de manera general las normas, los modelos y las definiciones que se presentan en torno a la AI en el sistema de educación superior. Con lo que se busca comprender, desarrollar los programas aprovechando las ventajas de la actual sociedad del conocimiento, haciendo énfasis en el uso de tecnologías. Dentro de los resultados de la revisión literatura, fueron la importancia de generar a nivel mundial habilidades de selección, evaluación, y uso correcto de la información. Que la mayoría de los cursos de formación en AI se estaban dando en tres modalidades: independiente, en el plan de estudios como asignatura aislada y a través de disciplinas a través del plan de estructura. También se destacó la importancia de la colaboración con las instituciones y la adecuación al contexto de los programas que facilitaran el desarrollo de habilidades en los usuarios de forma que les permita resolver de manera autónoma el uso de la información.

Hernández y Erbez (2012) analizaron la planificación de programas formativos en la modalidad de biblioteca virtual, a través de la plataforma de enseñanza–aprendizaje en Moodle. En la biblioteca de la Universidad de Laguna en España, este proyecto de cooperación entre profesores y bibliotecarios se implementó, para lograr la capacitación de los alumnos de nuevo ingreso a la universidad en habilidades relacionadas con las competencias informacionales. Dentro de los participantes se encontraron a 10 profesores de asignatura de primer año y con 8 titulaciones a su cargo y a 44 profesores con 41 titulaciones de grado en asignaturas obligatorias. La formación recibida fue sobre competencias informacionales el e-learning, en la plataforma de enseñanza aprendizaje de Moodle a través de un curso pensado para minimizar todo lo posible la carga de los profesores que llevan tutorados. Los datos se recopilaron por medio de

autoevaluaciones al entrar y una encuesta final de satisfacción que permite proporcionar aspectos de mejora. Los hallazgos se centran en la incorporación de competencias transversales informacionales en la universidad española con las nuevas plataformas virtuales como medio facilitador del proceso de enseñanza–aprendizaje. Los autores destacaron la importancia de atender las necesidades locales, para poder generar políticas, que permitan responder al entorno social y programas de financiamiento.

Machin-Mostromatteo(2012)realizaron una investigación–acción participativa se centra en el uso de blogs, wikis, Facebook, Twitter, en educación superior, para contribuir en el entrenamiento de crear, compartir y multiplicar el conocimiento para investigar mejor. Esta investigación se desarrolló a través de actividades de aprendizaje y tareas. Los participantes son estudiantes de posgrado de la maestría en comunicación información y bibliotecas (CIB). La información se recopiló mediante un diagnóstico, un blog, dos encuestas una inicial y una final, se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron mediante los contenidos y la triangulación de los datos. Dentro de los hallazgos fue la implementación del análisis DORIS que permite identificar las habilidades y el rol del aprendizaje desde un análisis constructivista que busca la resolución de un problema.

Otro de los estudios fue el de O’Brien y Russel (2012), estos autores presentan una visión general de la promoción de las políticas públicas en ALFIN en las bibliotecas Irlandesas y actividades del grupo de trabajo irlandés sobre la alfabetización informacional. Se realizó esta investigación con el objetivo de desarrollar un informe inclusivo sectorial de academias, públicos, escuelas, bibliotecas y salud. Se recopilaron los datos mediante una muestra sectorial, de un modelo mixto en el que incluían una encuesta, estudios de caso, revisión de la literatura y revisión de las mejores prácticas profesionales, que se realizó en un periodo de dos años. Los hallazgos de esta investigación dieron como resultado la producción de WGIL trabajo titulado *library association* de Irlanda de trabajo sobre alfabetización informacional, para mejorar la práctica para la república de Irlanda. Se detectó la falta de estrategias de integración y cohesión nacional en los

programas debido a la fragmentación de desarrollo de las políticas, que se ha visto obstaculizado por la falta de pensamiento colaborativo.

Gómez y Pasada (2007) elaboraron una investigación que tenía el objetivo de presentar la situación actual y algunas propuestas de desarrollo para la generación de competencias en AIFIN en bibliotecas públicas. En donde se destaca que a través de la generación de competencias básicas en saber encontrar y usar adecuadamente la información competencias AIFIN; las personas también desarrollan una conexión con el aprendizaje para la vida. Se llevó a cabo una revisión de literatura de proyectos, modelos con los cuales se realiza este estudio comparativo. Dentro de los hallazgos de esta investigación, se presenta el cambio de paradigma de las bibliotecas públicas respecto a su misión, objetivos y metas, que debido a las nuevas tendencias del uso de TIC se plantea desarrollar más programas de competencias ALFIN, dirigidos a la adquisición de competencias de búsqueda, de la información independientemente del formato que se emplee como soportes, canales y ubicación.

Los estudios ubicados en contextos de bibliotecas apuntan a que no se había tomado en cuenta la creación de programas de alfabetización informacional para los bibliotecarios y docentes. Por esa razón el desarrollo de programas en esa área es limitado, son escasos o simplemente se centran en los primeros avances para la creación de un marco normativo. Esto puede contribuir a explicar las escasas habilidades de alfabetización informacional que presentan las personas, como muestran los estudios revisados en la siguiente sección.

2.2 Investigaciones centradas en la implementación de la alfabetización informacional en educación básica, media y superior con textos de historia

Wineburg (1991) estudió el proceso cognitivo que usaban los estudiantes y los historiadores para evaluar documentos y pinturas de un suceso histórico, a través de la técnica de pensamiento en voz alta. Dentro de este estudio los participantes fueron 8 historiadores y 8 estudiantes del último año de secundaria. Se examinó una serie de escritos y la manera en como los alumnos hacían inferencia de lo leído anteriormente buscando medir el rendimiento cognitivo. Dentro de los resultados se determinó que los historiadores al ser expertos utilizan más estrategias de investigación que los alumnos novatos que apenas estaban desarrollando esas habilidades, por lo que se encontró diferencias considerables en el razonamiento acerca de las pruebas históricas de ambos grupos. Dentro de los hallazgos se encontró que la estrategia de pensamiento en voz alta permite desarrollar estrategias de memorización en los estudiantes entre otras.

Díaz (1998) indagó las creencias que tenían los estudiantes acerca de cómo deberían impartirse las clases de la materia de historia, a través de oportunidades didácticas, estrategias y aprendizajes de habilidades cognitivas, para que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades cognitivas acerca de la empatía histórica, y aprendizajes de dominio. La población se seleccionó por conveniencia esta se centraba en estudiantes de bachillerato del colegio de ciencias y tecnología que cursaban historia universal. De los instrumentos de recolección de datos se encuentran entrevistas que fueron el principal instrumento de esta investigación. Con las que se buscaba conocer la evidencia de fuentes primarias y secundarias descriptiva. Los hallazgos se centran en el desarrollo de habilidades de algunas perspectivas para la enseñanza en la materia de historia.

Wolfe y Goldman (2005) examinan el aprendizaje de los adolescentes con múltiples documentos históricos sobre el Imperio Romano. Este estudio se realizó

mediante procesos de lectura en voz alta, una serie de cuestionarios y múltiples explicaciones, con las que se analizaría la complejidad de la reflexión de los estudiantes. El objetivo principal es analizar como los alumnos procesan los eventos históricos y los explican haciendo inferencias causales, información de conocimientos previos y el número de conexiones de superficie en el texto, lo que implicaba creación de nuevo conocimiento. Las participantes fueron 44 adolescentes de sexto grado de la escuela de Estados Unidos y 11 profesores que habían tomado un curso sobre investigaciones sociales. La recopilación de los datos fue obtenida de diferentes actividades y tareas. La complejidad de las conexiones está conduciendo a una integración de explicaciones más complejas y solo cuando los estudiantes practican el proceso de aprendizaje se complementa con todos los elementos recopilados. Los hallazgos sugieren que la enseñanza de historia debe implicar una construcción en la construcción de contenidos, si no que la complejidad de proceso requiere la consulta de diversas fuentes que reflejaran las relaciones de conexiones del contenido.

Área y Guarro (2008) esta investigación se centra en la innovación del modelo de enseñanza de la alfabetización informacional. Los autores señala que se ha dado más importancia en la incorporación de herramientas tecnológicas, que en la didáctica, lo que propicia que no exista una renovación en la pedagogía que se aplica en las clases dentro del aula con los estudiantes. Con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje en escuelas de España se desarrolló esta investigación con profesores, a través de los cuales se buscaba desarrollar competencias informacionales y digitales. Para que los profesores transmitieran e implementarán con sus alumnos para convertirlos en autónomos, inteligentes y críticos en la recolección de información de proveniente de diversas fuentes, así como de la evaluación de la información que encontraban. Dentro los hallazgos destacados se determinó que no se puede realizar una generalización entre el profesorado respecto a una perspectiva que transforme la práctica escolar. Pero si se tiene que entender que es urgente atender esta necesidad de capacitación de profesores para la adquisición de estas competencias de análisis de la información proveniente de múltiples fuentes que cambien la práctica docente.

Aisenberg (2012) realizó una investigación a través de una serie de entrevistas a los alumnos de sexto y séptimo grado. El propósito fue indagar su comprensión en relación con un texto sintetizado en dos páginas de un manual de quinto grado trabajado por los alumnos sobre “*el origen de la población del territorio argentino*”. Este texto sintetiza el proceso de la población actual del territorio argentino pueden predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de la información; lo que responde a un modelo de enseñanza que se divide en dos procesos; el primero la incorporación de la información para la interpretación y explicación y el segundo en el proceso disciplinar del conocimiento histórico que se basa en el conjunto de habilidades para aprender a leer en la historia. Los participantes fueron 14 alumnos de sexto grado y 8 de séptimo de 10-12 años de tres escuelas públicas de Buenos Aires, durante un periodo de dos meses que participaron de manera voluntaria, la recolección de los datos se realizó con 10 entrevistas, 6 individuales y 4 en parejas. Los hallazgos de esta investigación muestran que el conocimiento histórico se construye a partir de la lectura de textos de historia y que existe una gran heterogeneidad en la interpretación que alcanza los alumnos cuando leen el mismo texto.

De la Paz y Wissinger (2014) plantean que los historiadores cuentan una variedad de géneros para la presentación de los temas con contenido histórico y que los educadores ayudan a razonar a los estudiantes en el género influencia y conocimiento del contenido. Este estudio fue diseñado para explorar los efectos de género y nivel de conocimiento en la comprensión y capacidad de demostrar pensamiento histórico. Los participantes fueron 101 estudiantes de primaria y secundaria. Se compararon aleatoriamente los resúmenes escritos por diferentes estudiantes con argumentos sobre una lectura relacionada con el Golfo de Tonkín, después de que los estudiantes volvieron a revisar para evidenciar que entendieron los documentos. Los resultados indicaron que los estudiantes con conocimiento del contenido se desempeñaron limitado en el tema demostraron una mayor comprensión al componer el resumen. Los hallazgos de la investigación sobre el género con los novatos sugiere que se benefician con el resumen, ya que los profesores de historia tienden a privilegiar el resumen sobre tareas de escritura

narrativa. Los estudiantes consideran ambos lados del conflicto para proporcionar evidencia de fuentes primaria que pueden ser importantes para su ensayo. En hallazgos de otras investigaciones hacen referencia al impacto sustancial que tienen estas actividades en el rendimiento de los estudiantes en la comprensión disciplinar y medidas de aprobación.

Estos estudios destacan la importancia de capacitar al profesorado de historia en la implementación de la alfabetización informacional. Ello con el fin de poder llevar a cabo estas actividades en los estudiantes a través del desarrollo de estrategias para los alumnos en temas históricos.

2.3 investigaciones con alumnos basadas en la teoría de modelo de documentos

Britt y Agliskas (2003) elaboraron un diagnóstico con estudiantes de Estados Unidos, que se encontraban en penúltimo año de preparatoria y estudiantes universitarios próximos a egresar de la carrera de psicología educativa. Dentro de los resultados obtenidos del diagnóstico se detectó que los alumnos no contaban habilidades suficientes en la selección y evaluación de información. Los autores propusieron un programa cuyo objetivo de estudio fue incrementar las habilidades de evaluación y selección de fuentes de información en los estudiantes del último año de preparatoria, los participantes fueron 70 alumnos en las clases de historia y psicología que llamaron "The Soucer's Apprentice". Se elaboró un proceso experimental para comparar los datos. La recolección de los datos se realizó mediante observación y 3 evaluaciones, ensayos de los estudiantes para comparar entre los grupos. Dentro los hallazgos que surgieron del estudio encontraron que el uso del programa incrementó la cantidad de contenido en las fuentes integrado a una tarea escrita haciendo una referencia más explícita de las fuentes en sus ensayos y una reflexión en torno a estas para la elaboración de sus tareas.

Britt y Sommer (2004) la investigación de estos autores está basada en un modelo de múltiples textos que se analizan de manera individual por los estudiantes, en la que estos integran la información de múltiples textos de historia, se precisó que a través de una estructura y accesibilidad de los conceptos se presenta una influencia en la capacidad de integrar nueva información proveniente de múltiples fuentes. El objetivo de este experimento fue examinar el efecto facilitador de las tareas de formación de microestructuras de información de los textos. Los participantes fueron 28 estudiantes de la Universidad del Norte de Illinois, los materiales fueron textos narrativos de 600 palabras cada uno, que describían hechos históricos de los Estados Unidos en el que cada texto describía los acontecimientos desde una perspectiva diferente. Los resultados del primer experimento arrojaron que los participantes resumían haciéndose preguntas sobre el contenido del texto antes de realizar un texto propio, en el que hacían integración de información de otros textos. Posteriormente, el segundo experimento encontró que tanto las respuestas a las preguntas de nivel macro como las instrucciones para integración de los contenidos dieron como resultado respuestas más integradas.

Cromley y Acevedo (2006) afirman que los lectores competentes involucran un gran rango de actividades cognitivas y metacognitivas, en las que se incluyen resumir, parafrasear generar preguntas, responderlas. Estas estrategias son de dos tipos estrategias metacognitivas de monitoreo, y estrategias de comprensión. Para este trabajo se aplicó una prueba de comprensión, de opción múltiple en el que se pidió a los alumnos leer un pasaje corto y posteriormente que aplicasen las cuatro estrategias y que eligiesen la mejor respuesta de las cuatro opciones presentadas. Los participantes fueron 30 estudiantes de noveno grado, que son una submuestra representativa de 177 estudiantes de noveno grado. De los participantes se descartó a los estudiantes con niveles muy bajos o muy altos en comprensión lectora para poder presentar una muestra estándar de los participantes. Los hallazgos coinciden con estudios de método múltiple, en los cuales la evidencia sugiere que las medidas disponibles concurrentes son más capaces de mostrar las estrategias que los estudiantes están usando y las medidas prospectivas no pueden mostrar que estrategias implementan los alumnos.

Cerdán y Vidal-Abarca (2008) examina dos cuestiones. La primera es cómo los estudiantes integran la información de múltiples documentos científicos para explicar un fenómeno que representa un subconjunto de la información de documentos científicos. La segunda es el papel de dos tipos de tareas para lograr integrar ensayos a través de textos o responder preguntas intertextuales que requieren la integración de la información en un solo texto. Los estudiantes fueron 56 estudiantes se inscribieron en un programa de psicología en la Universidad de Valencia, Valencia, España, de 20 años de edad. Participaron en el experimento de crédito del curso. En la que se dividió en dos grupos la mitad a tareas de intertexto y la otra mitad a preguntas de intratexto, la mitad de los participantes pensaron en voz alta mientras realizaban la tarea y el resto trabajaron en silencio. Los materiales se seleccionaron de sitios confiables de internet, dentro de los criterios de duración, comprensión y relevancia del contenido, la información de contenido de los textos era solo para estudiantes universitarios acostumbrados a manejar textos científicos y contenidos en biología, en la que se basaban en la relación complementaria de las fuentes para que los estudiantes logaran integra unidades de información que le permitieran, contrastar y complementar la información para un mejor entendimiento del tema para escribir tareas intertexto vs preguntas intratexto. Los hallazgos mencionan que los estudiantes pueden procesar información de unidades aisladas de información en un nivel muy superficial es decir buscar, encontrar y copiar información explícita, ya que los resultados mencionan que el rendimiento de ambas tareas no se correlaciona con la comprensión y recuerdo, ni con la comprensión profunda. Ya que esto depende principalmente la integración de la información de los documentos por memoria y aprendizaje.

Strömsö, Hegel y Britt (2009) buscaron entender cómo los estudiantes universitarios noruegos, tratan de entender un tema complejo a través del uso de múltiples textos. Algunos de los textos son contradictorios con los que buscan determinar la confiabilidad de la información de varias fuentes, y como la confiabilidad influye en la importancia que le dan los estudiantes en un texto. Este estudio se basa en siete textos que deben ser analizados para determinar la confiabilidad de los mismo, con el uso de criterios para encontrar similitudes y

contradicciones, entre la evaluación la comprensión de estos textos. Los participantes fueron 122 estudiantes de pregrado matriculados en ciencias de la educación y un programa de bachillerato en una escuela noruega con alumnos con 12 años de escolaridad. Dentro de los hallazgos los autores encontraron que los criterios que los estudiantes usan sobre la confiabilidad de los documentos y el tipo de documento predijeron de forma independiente la confiabilidad de la información. Esta investigación es la primera en demostrar que los estudiantes encuentran criterios que usan para evaluar la confiabilidad en información proveniente de centro de información especializada en los temas científicos. También encontraron similitudes entre la evaluación de las fuentes con respecto a temas de ciencias y relacionaban varios mecanismos de evaluación para la lectura de textos.

Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas (2010) señalan que la comprensión de la lectura está fuertemente asociada con el rendimiento académico y en ciencias. Por lo que un mejor procesamiento y comprensión de lectura en textos podría ser prometedora para mejorar ese rendimiento en las ciencias a largo plazo. Esta investigación se realizó con 737 estudiantes de un curso introductorio de biología requerido para especialización de 18 años de edad. En el que los participantes llevan a cabo actividades de opción múltiple, conocimientos previos en biología. Inferencia en el uso de estrategias de lectura, vocabulario, fluidez de la lectura de palabras y comprensión de lectura en grupos pequeños de laboratorio. Siguió el modelo de ecuaciones estructurales para probar el ajuste del modelo DIME, modelo de comprensión de la lectura que consiste en incluir estudios experimentales que cumplan ciertos criterios, de estudios publicados en revistas revisadas por pares aumentar la revisión de los artículos publicados más que duplicar esa información a los datos. En los resultados el modelo original de DIME mostró ajustes significativamente peores a los datos que la medición del modelo, en el modelo DIME modificado que incluía cambios en la lectura del vocabulario hasta el uso de estrategias mostró un ajuste significativamente mejor que cualquiera de las medidas del modelo original, los hallazgos en todos los dominios hay algunas similitudes y diferencias.

Bråten, Strömsö, Britt y Ferguson (2011) realizaron una investigación con 51 estudiantes Noruegos sobre la lectura en voz alta de múltiples documentos científicos presentados en un entorno similar a google. Los resultados mostraron cómo los estudiantes prestan atención explícitamente e implícitamente a las fuentes citas y de los textos se relacionan con la evaluación del contenido. Los hallazgos indicaron que los estudiantes mostraban comprensión de las principales categorías de identificación y procesamiento de la información, así como el monitoreo y la evaluación vinculada a la información entre diferentes documentos, y la contribución que este estudio aporta a la teoría actual sobre la alfabetización de múltiples documentos.

Hegel, Bråten y Strömsö (2011) exploraron la estrategia implementar múltiples documento en temas relacionados con ciencias a través de estrategias de comprensión de textos múltiples. Los participantes fueron 216 estudiantes noruegos y una submuestra de 71 estudiantes. Dentro de los instrumentos de recolección de datos se utilizaron 7 textos de temas científicos y la implementación de auto informes que se centran en los procesos estratégicos de múltiples textos. Dentro de los resultados preliminares de evaluar las estrategias de procesamiento se encontró que los alumnos acumulaban información para poder elaborar un tema relacionado con los demás textos un “texto cruzado” explicando la varianza entre la comprensión intertextual, los autores mencionan que las estrategias que implementamos es bastante limitado y se basa prácticamente en gran cantidad de el pensamiento de mano de obra metodológica, estos resultados contribuyen a la literatura sobre el procesamiento estratégico de múltiples textos, en el que se presentan estrategia superficiales como profundas que predicen de manera diferente la profundidad con la que los estudiantes analizan los diferentes textos.

Bråten, Britt, Strömsö y Rouet (2011) plantearon que en la actual sociedad del conocimiento los individuos deben realizar una lectura más competente en la que se integre información de múltiples fuentes, representaciones coherentes y significativas de un tema, problema o situación. Estos autores presentan una revisión de las investigaciones y la teoría que se han implementado con la teoría de múltiples documentos, centrándose en la vinculación que se presenta con relación

en las dimensiones de creencia epistemológicas y comprensión de textos. Estos autores presentan una propuesta de modelo que propone las creencias epistemológicas en un marco teórico que explica la comprensión de múltiples textos, explicando cómo estos elementos están relacionados con la comprensión de múltiples textos. Ya que en algunos casos los lectores pueden evaluar fuentes cuidadosamente o buscar información sobre el autor y pueden llegar a la conclusión de que alguna fuente no es confiable o que los autores o relaciones de desacuerdo del entre dos fuentes a través de las relaciones de intertexto que se presentan. Dentro de los la discusión surge la necesidad de realizar más investigaciones que estén conscientes de la implementación de mecanismos de medición, causalidad y generalizaciones de la integración de múltiples fuentes.

Karimí y Shabani (2012) investigaron la capacidad de los estudiantes para sintetizar unidades de información de varios textos. En lo que se comparó, contraste y sintetizo la información a través de la construcción de la representación mental (alfabetización de múltiples documentos) habilidad necesaria para la actual sociedad del conocimiento. Enfocado a la enseñanza de lengua inglesa (ELT) para comparar las estrategias al leer estos textos. Los participantes fueron 81 estudiantes, a los que se les aplicó una prueba inicial de comprensión de múltiples textos para determinar las variaciones de inferencia intertextual que manejaban los estudiantes. Los resultados se basaron en 15 participantes que tenían mayor puntuación y 15 con menor puntuación. Esta comparación presentó diferencias significativas entre ambos grupos debido al uso de estrategias metacognitivas. Dentro de los hallazgos que los lectores más exitosos usan más conexiones, y mayores estrategias y prácticas durante las técnicas de lectura.

Braasch, Bråten, Helge, Strömsö, Anmarkrud y Ferguson (2013) elaboraron una investigación en la que examinaron las actividades de instrucción en casos contrastantes de las fuentes en un contexto de investigación de múltiples documentos que provenían de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes de secundaria. La actividad consistió en diseñar dos protocolos hipotéticos de estrategias de evaluación para los estudiantes. El primer protocolo presentaba estrategias sofisticadas implementadas por alumnos expertos de nivel universitarios

y en el segundo estrategias menos sofisticadas o común mente usadas por los estudiantes de secundaria en las que los estudiantes compararon. Con estas estrategias los estudiantes contrastaron los protocolos para decidir cuál era el que implementaba mejores estrategias al analizar múltiples documentos. Hallazgos mostraron que los estudiantes que participaron en las actividades de intervención, incluyeron conceptos más científicos, usaron respuestas de ensayos de memoria, presentaron mejor clasificación de las unidades de conjunto de los múltiples documentos. Así como presentar una justificación basada en las características de las fuentes de una manera más confiable comparadas con estudiantes que recibieron la inducción típica en la escuela.

Goldman y Sacardamalia (2013) señalan que la tecnología de la información está cambiando el proceso cognición de los individuos, debido a que existen nuevos medios de formar el proceso de recopilación de la información, como twitter, Wikipedia, foros, blogs y las nuevas formas de bibliotecas digitales facilitan el acceso a múltiples documentos permitiendo cruzar la información. La finalidad es poder navegar de manera eficaz y obtener la información adecuada para la elaboración sus tareas. Estos autores abordan por medio de información fragmentada el desafío que el alumno logra al elaborar esos procesos cognitivos que desarrollan habilidades en el manejo de la información como requisitos previos de la alfabetización digital. Este estudio señala que aquellos que no están preparados para procesar la información de manera más rápida, presentan un creciente peligro de quedarse atrás; porque en la sociedad de la información, la necesidad de navegar y administrar múltiples corrientes de información que se mueven por el ciberespacio, se está convirtiendo en una norma que juega un papel importante en el manejo de la cognitividad de la información que es un proceso educativos actuales se debe comenzar a investigarse.

Jucks y Paus (2013) investigaron cómo varían las condiciones léxicas de términos técnicos en múltiples documentos y si éstos influyen en el procesamiento didáctico de la información científica que leen los estudiantes. Los estudiantes fueron 114 estudiantes de la Universidad de Múnster, asignados aleatoriamente, estos estudiantes debían leer textos periodísticos con la temática sobre la temática

de la depresión, para las actividades el trabajo se realizó en parejas. A la mitad de las parejas se les dieron textos diferentes para cada miembro de las binas; uno de los textos hablaba del mismo tema pero con términos distintos. La otra mitad de las parejas recibieron textos idénticos. Discutieron en línea para resolver una tarea que les exigía leer los textos. Se encontró que los estudiantes en la primera condición (textos con términos técnicos distintos para el mismo tema) discutieron más y aprendieron más. Se concluye que la modificación deliberada del vocabulario técnico y la exigencia de discutir textos con vocabulario diferenciado inciden sobre el aprendizaje.

Estos últimos estudios señalan la importancia de desarrollar y adquirir habilidades de lectura a través de competencias de consulta, selección, evaluación, lectura y discusión de las fuentes. Esto solo surgirá a través de información adquirida de múltiples documentos que pueden venir de diferentes fuentes o formatos. Estas prácticas de lectura tienen la finalidad de desarrollar estrategias de lectura en los estudiantes que ayuden a generar un proceso cognitivo, desarrollando habilidades de lectura intertextual para la solución de las tareas y problemas. Los estudios también ponen de relieve la necesidad de diseñar e implementar tareas bien planificadas y con sustento teórico con el fin de promover el desarrollo de las competencias de lectura intertextual que forman parte de la alfabetización informacional.

CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

3. Marco teórico

El objetivo de esta investigación-acción es contribuir al desarrollo de mejores prácticas de lectura intertextual de múltiples fuentes en la materia de historia con

los alumnos y la docente de sexto grado grupo A de la escuela Almirante Tomas Othón P. Blanco Núñez de Cáceres a través de tareas metalingüísticas, por esta razón esta investigación se diseñó una intervención.

Para el desarrollo de habilidades en el manejo de la información con contenidos históricos, los estudiantes deben aprender a consultar, clasificar y analizar diversas fuentes de información. Estas habilidades les permitirán encontrar información confiable con la que puedan contestar preguntas del pasado en la asignatura de historia y fuera de esta, como señalan los objetivos curriculares en la materia de historia de educación básica. Sin embargo como mencionamos anteriormente en el sistema educativo actual es un reto. Para esta investigación, nos centraremos en la implementación del uso de las tecnologías de la información y comunicación, con videos, y textos recabados de internet debido a que este proceso es nuevo para muchas de las escuelas nacionales.

Este proyecto se sustenta en dos teorías: la primera es el modelo de múltiples documentos de Rouet y Britt (2011) y la segunda es la teoría de la actividad de Leóntiev (1981). La teoría de modelo de documentos, es la representación de los procesos que lleva a cabo el lector durante la comprensión de múltiples textos, esta teoría se fundamenta en Kintsch (1998 en Perales y Vega 2016) que asume que el procesamiento del texto resulta en la elaboración de una representación global coherente. Un modelo situacional que deriva de la integración entre el conocimiento previo del lector y el texto base, dirigido por el objeto de lectura y las estrategias que el lector realiza.

Dentro de la teoría de modelo de documentos, el término documento es una categoría que abarca diferentes géneros de textos, estos pueden ser científicos, artículos, periódicos y libros por mencionar algunos, ya sea en formato impreso o digital (Rouet, 2006 en Perales y Vega 2016). Este modelo considera un documento como entidad, que el lector experimenta y se representa. Es un artefacto social que aborda determinadas formas y funciones como un artículo de opinión, un artículo científico que son escritos por alguien, en un contexto determinado y para una audiencia en específico (Britt, Rouet y Braasch, 2013 en Perales y Vega 2016).

La teoría de múltiples documentos se abordó como marco explicativo de los procesos que surgen con la representación mental y los procesos cognitivos que realizaron los estudiantes al enfrentarse a tareas metalingüísticas, que demandaban la integración y comprensión de múltiples fuentes. Este proceso está vinculado a recursos a los que tuvieron acceso los estudiantes en la materia de historia, con los cuales podían acceder a la información sobre los temas relacionados con la Edad Media.

La comprensión de múltiples documentos es una de las principales fuentes del aprendizaje disciplinar, afirman algunos autores quienes proponen la teoría de modelo de documentos (Goldman, 2004; Rouet, 2006). Esta teoría señala que la implementación de tareas con el uso de lecturas comparativas de varias fuentes permitirá que el estudiante desarrolle un conjunto de habilidades en alfabetización informacional. Que le permitirán al estudiante construir significados a través de los contenidos temáticos de los libros, videos, artículos en páginas web o periódicos, que realizaran a través de la evaluación, discriminación y clasificación de la información que ahí se presenta (Britt, Aglinskias, 2002; Rouet, 2006).

Esta teoría pretende que el estudiante desarrolle habilidades en la construcción de estructuras para discriminar la información, pero estas solo se irán desarrollando a través de la práctica de la lectura de múltiples fuentes. Con esta lectura también se desarrollaran habilidades en la búsqueda selección y clasificación de las fuentes y la información que están leyendo, esto les permitirá comprender de una manera más coherente la información presentada lo que facilitará la elaboración de las tareas.

Este modelo teórico según Kitsch asume que el procesamiento de los textos resulta de una representación mental que debe ser coherente y dirigida por los objetos de lectura, y las estrategias que el estudiante realiza para completar la tarea. El trabajo del "lector se caracteriza por llevar acabo procesos que permiten la construcción de modelos mentales durante la lectura intertextual, que se da mediante la interacción entre el conocimiento general que posee el lector y la información provista por el texto que permite elaborar esa representación mental global expuesta en un escrito" (Kitsch,1998; en Vega, Báñales y Reyna,2013,464)

este Kitsch señala tres niveles de interacción en la construcción de representación mental que son; la decodificación, el texto base y el modelo situacional .

Con relación a lo anterior el lector procesa y establece una relación léxica y lingüísticas entre las palabras incluidas en las oraciones, construyen un primer nivel de representación denominado *superficie del texto* que es una decodificación del texto. Posteriormente elabora una red de posiciones semánticas que son ideas y conceptos a esto se denomina *texto base*, este permite conocer que dice el texto de forma literal, es aquí cuando el estudiante activa su conocimiento previo del tema y lo integra a través de inferencias a la red semántica establecida, con la que construye *un modelo situacional* mediante la interpretación del significado del texto lo que permite lograr un aprendizaje profundo. Estos modelo situacionales global y coherentes del texto estos son almacenados en la memoria a largo plazo y pueden ser utilizados de manera flexible en futuras tareas (Vega, Báñales y Reyna, 2013).

Pero para que el estudiante logre almacenar el proceso, el estudiante el estudiante deben relacionar de forma activa la información proveniente de los textos e integrarlos con sus conocimientos previos, esto le permitirá un aprendizaje profundo, ampliar su conocimiento sobre el tema y poder aplicarlo en nuevas situaciones de aprendizaje. Por lo que si el estudiante solo logra solo llegar a un nivel de memorización de la información no podrá aplicar el proceso y la información del texto a otras actividades (Rouet, 2006).

Que los estudiantes desarrollen estas habilidades de procesamiento de la información proveniente de múltiples textos, es algo que será muy útil para el estudiante quien a lo largo de su desarrollo académico deberá ir integrando información de diversas fuentes. Con los cuales el estudiante tendrá que remitirse para elaborar tareas, escritos, ensayos e investigaciones, que permitirán que vaya profundizando en un tema en particular.

En este sentido la calidad del aprendizaje con esta técnica de procesamiento de la información, no sirve solo para adquirir datos acerca del tema, más bien se busca que el estudiante adquiriera conciencia con respecto a cómo los datos son elaborados o establecidos, cuál es la finalidad de donde provienen las fuentes y grado de credibilidad con la que deben ser tomadas las fuentes (Britt y Rouet, 2012).

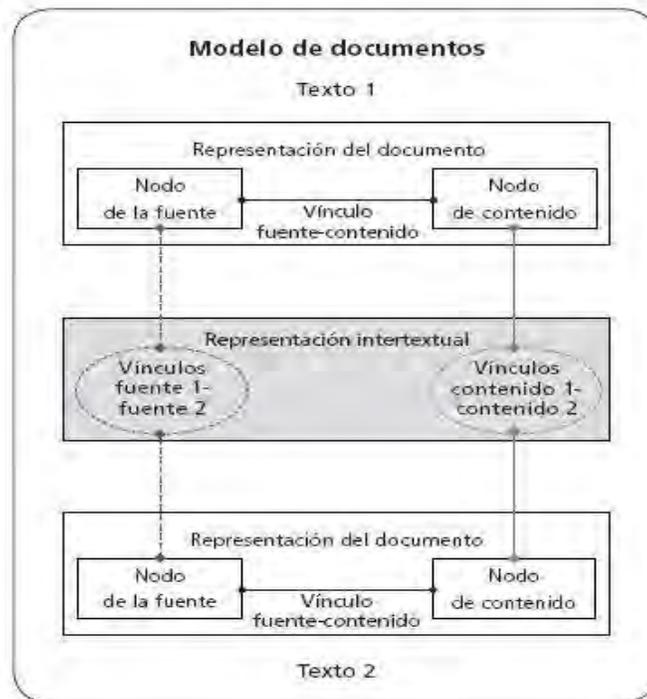
La teoría de modelo de documentos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999) menciona que el lector experto inicia experimentando y razonando acerca de las características del documento, tomando en cuenta estos elementos; primero el “nodo de fuente” en el que se identifica la identidad del autor o autores, se toma en cuenta el nombre, el estatus la motivación para escribir el texto. Segundo elemento, el contexto; considera el lugar, periodo histórico, cultural en el que fue creado y la reputación del medio de publicación del documento. Tercero; las formas y características del texto, los lectores considerando el estilo del lenguaje y tipo de texto. Cuarto; los objetivos retóricos del documento en términos de intención del autor a persuadir, explicar, narrar, exponer, informar o argumentar al lector. Con el que da un marco de referencia para evaluar el contenido del documento (Goldman y Bisanz, 2002; Rouet, 2006).

El “nodo de contenido” o representación del contenido implica que el lector o estudiante construya un texto base y modelo situacional, con los que tomará la forma de una red conceptual que integra el conocimiento previo de lector sobre ambos nodos y el recién adquirido texto. Una vez que ambos componentes de la representación del documento se conectan a través de los vínculos de fuente-contenido, soportando por la conciencia del lector sobre la información de la fuente y el contenido.

Posteriormente surge la construcción de la representación intertextual que se realiza a partir del establecimiento de vinculación entre ambos nodos de distintos textos; vinculación fuente–fuente y contenido-contenido (Rouet, 2006). Dentro de las primeras vinculaciones pueden establecerse conexiones intertextuales en términos de citación que realizan los autores e los textos respecto a otro texto, pero también el reconocimiento de la ubicación temporal.

En este sentido, el lector forma representaciones denominadas “nodo de fuente”, con el cual construye un el significado del contenido “nodo de contenido” a través de dos niveles de representación, “texto base” que es la construcción de red de significados mental global del documento y la intertextual (Perfetti, Rouet y Britt, 1999) como se muestra a continuación en la figura 1.

Figura 1. Modelo de documento



Fuente: *Elaborado a partir de Perfetti, Rouet y Britt (1999) Rouet (2006)*

Un ejemplo de actividades que llevan a realizar este tipo de representación se encuentra en Wineburg (1991). En esta investigación se pide la elaboración de un ensayo argumentativo con relación a un evento histórico, se señala que los historiadores implementa una serie de estrategias que permiten que el lector evalúe las fuentes, pero depende del nivel de dominio de la disciplina, en este ejemplo se identifica la diferencia que realizan los lectores expertos y los novatos, en el que los primeros integran la información a partir de las siguientes estrategias heurísticas que son;

- a) La corroboración heurística de los documentos, en el que los expertos comparan la información importante entre otros documentos, contrastándola con la información conocida de otros recursos, antes de integrarla como evidencia.
- b) Evalúa las fuentes, el autor, fecha de publicación, tipo de fuente, antes de leer el documento, permite al lector interpretar y seleccionar el contenido.

- c) Contextualización del documento en la que se ubica una dimensión temporal y espacial del evento histórico a través de los conocimientos previos del lector acerca del tema.

Al considerar estos elementos el lector experto produce mejores ensayos que reflejan una integración global y coherente de la información. Por otro lado, la vinculación del nodo contenido-contenido que establece el lector con la que construirá su representación intertextual, no están de todo explícitas.

Señalan Wiley, Goldman, Graesser, Sánchez, Ash y Hermmerich, (2009; en Perales y Vega, 2016) que dicha conexión intertextual pueden adoptar formas distintas dependiendo de ciertas condiciones; como tipo de tarea si esta es explicativo o argumentativa, la relación retórica de las fuentes, si estas guardan una relación de complementariedad o contradicción, estas se pueden presentar inferidas a partir de las citas incrustadas.

También se toma en cuenta el tipo de preguntas implicadas en la tarea, si estas preguntas son simples o profundas determinadas por el tipo de conocimiento disciplinar causal o procedimental un ejemplo es conocimientos en historia, geografía u otra asignatura que se requiere aprender.

Cuando se realiza la tarea de construcción de argumentos a partir de documentos con información contradictoria, se pueden establecer al menos cuatro tipos de vinculación del contenido-contenido. El primer vínculo es de solidaridad, en él se establecen conexiones entre las ideas de dos o más documentos en términos de acuerdo versus desacuerdo, de apoyo u oposición, que se pueden encontrar en los textos científicos. La segunda vinculación es la incremental, en la que el texto está basado o se apoya en lo que dice el otro. La tercera vinculación es establecer relaciones de temporalidad en la que la información de un texto es predecesora o sucesora de las ideas y contenidos encontrados en los textos, y por último la cuarta vinculación de relación imprecisa basadas en criterios subjetivos de relevancia o de interés (Vega, Báñales y Reyna, 2013, p.468).

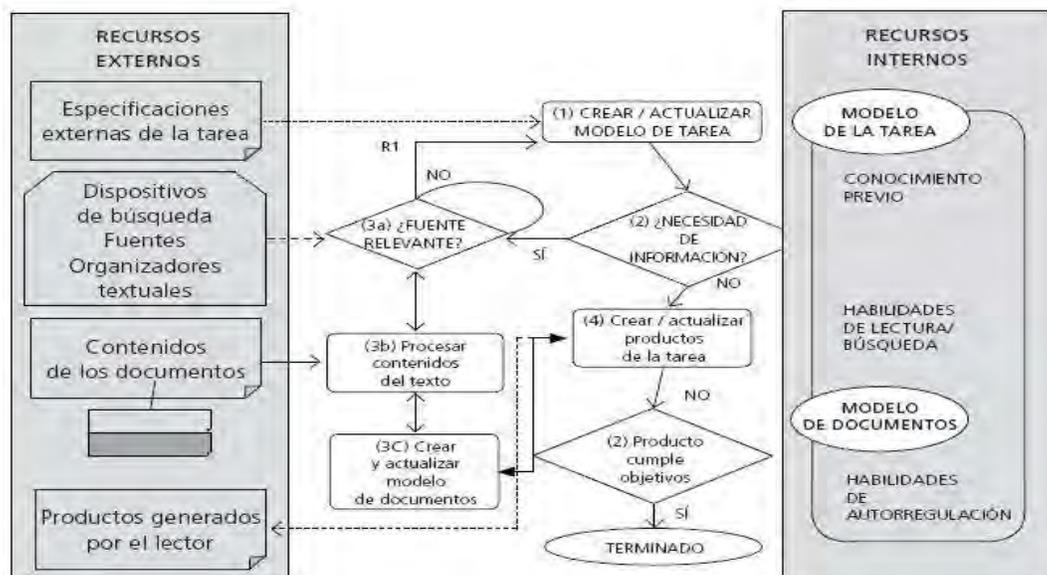
Sin embargo cuando los textos presentan relación de complementariedad, los vínculos anteriores pueden ser menos importantes, ya que el lector establecerá relaciones semánticas de complementariedad o solapamiento entre los conceptos

de información relevante que contienen los textos (Cerdán y Vidal–Abarca, 2008). En este caso el estudiante identifica y conecta los principios explicativos causales de los conceptos presentados en las distintas fuentes (el nodo de fuente y nodo de contenido), con las que construirá la representación intertextual para construir un modelo de documento más o menos integrado que responda a determinada tarea de comprensión a partir de múltiples textos.

Como marco explicativo, la representación y descripción funcional de la teoría de modelo de documentos, Rouet y Britt (2011, en Vega, Báñales y Reyna, 2013) propone el modelo MD-TRACE que permite explicar el proceso de los alumnos para regular sus recursos internos y externos que le permitirán elaborar una tarea de lectura. Este modelo cuenta con los siguientes elementos que permiten identificar como el lector realiza el proceso de lectura desde la perspectiva de la teoría de modelo de documento:

- 1) Construcción de una modelo de tares.
- 2) Evaluación de las necesidades de acción.
- 3) Procesamiento de los documentos.
- 4) Creación de tareas como producto.
- 5) Evaluación de los productos de las tareas.

Figura 2. Modelo MD-TRADE (traducción y adaptación a partir de Rouet y Britt, 20011)



Fuente: Vega, Báñales y Reyna (2013)

Como se muestra en la figura 2, el modelo TD-TRACE señala los recursos que son implementados por el lector para elaborar la tarea se encuentra dividida en recursos externos y recursos internos. Los primeros se refieren al a tres tipos de especificaciones como la instrucción de la tareas, el tiempo y las condiciones para realizar la tarea. Los recursos de información que son los tipos de documento y los dispositivos para su acceso y los productos generados por el lector como las notas, esquemas, subrayado organizadores gráficos, entre otros.

Por otro lado, los recursos internos pueden ser permanentes o transitorios como el conocimiento declarativo previo que presenta el alumno acerca del tema, el conocimiento procedimental, que son las habilidades de búsqueda, lectura y evaluación de las fuentes con las que el estudiante dispone. Y también su relación metacognitivas como la planeación y el monitoreo que el lector es capaz de utilizar de manera estratégica para elaborar las tareas de lectura de múltiples documentos. Las transitorias pueden ser representadas a través de un modelo de tareas que es la representación a resolver la tarea o el modelo de documentos que es la representación de información de los textos que el lector construye a través de la lectura. Ambos recursos son necesarios para entender las estrategias, dificultades y proceso que realiza el lector (Rouet y Britt, 2006, en Vega, Báñales y Reyna, 2013).

Otra de las teorías en las que se fundamenta esta investigación es la Teoría de la Actividad planteada por Leóntiev (1981, 1983,1989 en Montealegre, 2005, p.35). Esta teoría centra su conceptualización dentro de la psicología histórico-cultural desarrollada por Vygotsky. En esta se encuentra la base de la teoría de la actividad, al plantear lo social como la esencia de lo psicológico y el carácter mediatizado de la psiquis humana por medio del instrumento y el signo.

También plantea la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento en las que el niño asimila no solo el contenido de la experiencia cultural de la humanidad, sino también los procesamientos y comportamiento cultural (Montealegre, 2005). Otro de los elementos que contempla esta teoría es la ley genética del desarrollo cultural que surge en dos planos: el social como categoría intersíquica y el intrapersonal o psíquico que ocurre al interior del niño que

desarrolla conexiones externas, es decir que la actividad es la fuerza motriz que impulsa el desarrollo de la psique.

En este caso la teoría de la actividad acentúa la forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto donde el individuo transforma el objeto en sí mismo y la relación del objeto se presenta al sujeto justamente como tal y ello regula la actividad.

Los elementos constitutivos de la actividad son la orientación, que parte de determinada necesidad, motivación y tarea; la ejecución que consiste en la relacionar las acciones y operaciones relacionadas con la necesidad, los motivos y la tarea con una clara finalidad, las condiciones de realización y de logro.

Esta actividad implica una serie de acciones dirigidas a la finalidad. Pero la elección del camino a la acción y determinación del contenido concreto de acción y adaptación de la acciones, son tareas de la actividad orientadas por el ser humano.

La actividad humana en la psicología histórica cultural tiene un carácter objetual (material) y significativo. Lo objetual se refiere a la acción práctica con los objetos. La actividad inicialmente es externa cuando hay un manejo real de los objetos materiales y, luego, es interna cuando se realizan las acciones con los mismos objetos en un plano de representación mental. El lado significativo de la actividad consiste en dar sentido a las acciones prácticas con las acciones mentales (representaciones mentales), marcando el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto (Leóntiev, Luria, Galperin, Davidov en Montealegre, 2005). Estas acciones están asociadas con las acciones intelectuales de comprensión del texto y memorización como indispensable en el proceso de apropiación de conocimientos y habilidades.

Leóntiev (1989) hace referencia a la estructura de la teoría de la actividad que presenta dos eslabones: el de la orientación y el de la ejecución. El primero orienta las necesidades, la motivación y la tarea, en el que el propio objeto de la actividad se presenta como capaz de satisfacer las necesidades y de estimular la actividad del sujeto y la dirige. Esta actividad es un objeto del conocimiento psicológico que cumple una función de orientación: el objeto por sí mismo no origina el acto. Para que la acción surja se necesita un motivo de la actividad presentada.

En el eslabón de la orientación la tarea manifiesta una unidad entre el objeto, la actividad y el logro. Las acciones de la actividad responden a una tarea que está sujeta a determinadas condiciones que transformarán el actuar del estudiante, con las que asimila nuevo conocimiento y habilidades que originan en el niño cambios, desarrollo cognitivo y reestructuraciones.

El eslabón de la ejecución son las acciones y operaciones, sujetas a las condiciones de la tarea a las que se enfrentará el objeto. Esta acción está relacionada con la finalidad, en la que el sujeto delimita y toma conciencia de la finalidad y las condiciones en las que tendrá que realizar la acción.

Zinchenko (1985, en Montealegre, 2005) considera a la acción como una unidad de análisis en la que se centra la interrelación entre la actividad y el sujeto, considerando a la acción mediada por instrumentos o materiales. Respecto a la acción mediadora por el instrumento, Vygotsky (1931, en Montealegre, 2005) lo considera necesario para organizar, dominar y reconstruir una operación psíquica superior como pensamiento productivo, discursivo, de memoria, lógica y lenguaje significativo. Introducir estímulos artificiales, signos o instrumentos culturales sirve en cualquier tarea para asimilar, recordar, reconocer, comunicar elegir, evaluar y ponderar algo.

Leóntiev (1989, en Montealegre, 2005, p. 37) sostiene que dominar el instrumento como el significado, implica dominar el proceso, la operación no solo en la infancia, sino también en la adultez, que serán necesarias para desarrollar sus capacidades para usar funcionalmente los signos culturales.

Galperin (1959), en su teoría de métodos, habla sobre la formación de acciones mentales que presenta en cinco niveles; el primero que es la base orientadora de la acción, en la que está situado el conocimiento y sus condiciones; el segundo el apoyo de la acción en objeto material; la tercera la acción basada en lenguaje hablado y socializado con el apoyo de representaciones gráficas: cuarto la acción conducida por el lenguaje externo que se usa en la ejecución de la tarea y quinto la acción se transforma en representación mental.

En este sentido, para que el alumno y la docente realicen una actividad, deben dominar un plan que es la orientación fundamental de la acción, en el que los

sujetos imaginan la tarea en su totalidad y la forma en cómo la realizará, actuando de acuerdo al plan que escogieron tomando en cuenta su individualidad y sus habilidades, apoyando su acción en los materiales en la que utilizarán el habla como medio de analizar la actividad. Posteriormente ya no se apoya en los objetos materiales sino en el habla, con lo que comenta la acción y como la desarrollan, así también la adquisición de la nueva acción y por último la asimilación o dominio es logra una internalización del procedimiento e forma abstracta.

Por ello toda actividad humana es asimilada y está socialmente elaborada. En este sentido, Luria (1985) señala que el sujeto, por medio de la actividad orientadora-investigadora, demostrará sus relaciones inmediatas y la forma en la que lleva al cumplimiento la tarea. En el carácter del comportamiento intelectual el niño formula la tarea en el discurso, la asimilación de los principios básicos de la abstracción del cumplimiento de la tarea, en la que implementa estrategias para la actividad, apoyándose de en el esquema del discurso abstracto y los programas y planes de acción de la situación inmediata.

En este sentido, en el niño la actividad práctica concreta se subordina a las leyes de la percepción inmediata, que van cambiando el carácter sensorio motor inmediato de las acciones destacando una acción de orientación previa en la situación, y posteriormente la orientación circunstanciada mediante ensayos ira adquiriendo un carácter de operación intelectual interna en donde el acto del niño se trasforma en un acto social, en el que él busca adueñarse del objeto mediante la intervención del adulto y posteriormente cuando lo asimila, establece una comunicación verbal con el adulto.

En este sentido se implementa la formación de desarrollo del pensamiento del alumno que señala Vygotsky (1978) en el que se forma el pensamiento superior de los alumnos como una construcción social-cultural de los individuos, pasando de una apropiación externa a convertirla en una estructura interna.

En este sentido se implementa la formación de desarrollo del pensamiento del alumno que señala Vygotsky (1978) en el que se forma el pensamiento superior de los alumnos como una construcción social-cultural de los individuos, pasando de una apropiación externa a convertirla en una estructura interna.

La zona del desarrollo próximo se define como la distancia entre un nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y niveles de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces.

En otras palabras son las habilidades que el alumno es capaz de hacer con asistencia, pero aún no puede realizar de manera independiente, sus niveles de indicación que son; el primer nivel que es la zona de desarrollo real del niño, indica el nivel de evolución real del niño o nivel de desarrollo mental que ya maduro el alumno, de actividades que puede realizar solo. El segundo nivel es el potencial que son aquellas funciones que todavía no ha madurado el niño, pero se encuentra en procesos de maduración y el niño realiza con ayuda de un compañero más experimentado o el docente.

En este sentido cuando el desarrollo potencial se convierte en desarrollo real, ocurre mediante acciones mediadoras de las que surgen nuevas zonas de desarrollo próximo. Por lo que cuando el estudiante logra dominar una tarea, el profesor debe producir nuevas actividades que permitan al estudiante dar un nuevo salto en el desarrollo. Por ello, cuan mayor o menor sea la potencialidad que posee el niño de manera individual a realizar las actividades, permitirá expresar las posibilidades de aprendizaje.

Este proceso da lugar al andamiaje termino introducido por Bruner en 1976 que se refiere a cuando el niño o estudiante se encuentra en su zona de desarrollo próximo y se le da la ayuda y herramientas necesarias o andamio, que le permita llevar a cabo la tarea, posteriormente el estudiante removerá ese andamio y será capaz de realizar la tarea por sí solo.

Este andamiaje surge de la interacción entre el sujeto más experimentado (experto) en la actividad y otros menos expertos (novatos), la interacción entre estos dos sujetos tiene como objetivo que el inexperto gradualmente se apropie de la experiencia del experto. Este proceso surge debido a que al comienzo de la tarea el novato depende exclusivamente del experto para realizar la tarea. Pero a medida que este realiza la actividad el novato irá realizando la tarea por sí mismo este

trabajo colaborativo permite el reforzamiento de la actividad y la adquisición de conocimiento y habilidades para los sujetos menos expertos.

La implementación de la teoría del modelo de documentos y la teoría de la actividad es necesaria para entender los procesos de lectura intertextual que los alumnos realizan no solo de manera individual si no como grupos. Permitiendo a través de la mediación del docente y los objetos materiales como (organizadores gráficos, videos y documentos) construir representaciones mentales, o modelos intertextuales.

Por sí sola, ninguna de las dos teorías permite dar cuenta de estos fenómenos, ya que la teoría del modelo de documentos y el modelo MD-TRACE se refieren a los procesos de un lector individual ideal, y la teoría de la actividad no es específica para la comprensión de lectura. Entonces, la teoría de la actividad aporta una base para entender cómo surgen en el plano social o intersíquico las habilidades cognitivas que llevan a las representaciones mentales interxtuales.

Como elemento final del marco teórico se encuentra la actividad metalingüística. Esta consiste en actividades discursivas que llevan a los alumnos a reflexionar sobre el lenguaje junto con el profesor, unos con otros, y finalmente de manera intrapsicológica (Camps, Guasch, Millán y Ribas, 2004, 104). Gombert (1992) postula que la conciencia metalingüística puede ocurrir en los diferentes niveles de la lengua. En esta tesis, no se tratan los niveles fonológico ni gramatical, sino el nivel semántico textual que se encuentra por ejemplo en las aseveraciones y contra-argumentos (Martin y White, 2005). Por ello, la actividad metalingüística focalizada pertenece al nivel metatextual de Gombert (1992).

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

4.1 Enfoque Investigación Acción

Esta investigación sigue el paradigma cualitativo. Según Creswell (1998), el enfoque de investigación de tipo cualitativo permite que el investigador realice interpretaciones a partir de la recolección de datos basados en distintas tradiciones metodológicas, que permitan examinar el problema detectado.

Este estudio es una investigación-acción. Existen diversas definiciones de investigación-acción enfocadas a numerosos contextos como el entorno social y educativo. Dentro de estos conceptos surge el término de investigación-acción descrito por Kurt Lewin (1944) en la que este autor define a la investigación-acción como un enfoque experimental de las ciencias sociales, con programas de acción social, en el que se busca respuesta a los problemas sociales.

Este autor elaboró trabajos comparando la efectividad de las conferencias, la enseñanza individualizada y decisiones grupales, en los que concluyó que éstas influyen en los hábitos y actitudes de los participantes. Este proceso era continuo y en espiral. Se analizaban los hechos y conceptualizaciones del problema, se planificaba y ejecutaba acciones planeadas que seguían una secuencia para generar nuevos procesos de conceptualización.

Otras investigaciones en el ámbito educativo en el que la investigación-acción fue parte central del proceso y del desarrollo de la misma, se encuentra el enfoque interpretativo de Elliott (1993, en Perales 2013). Este define a la investigación acción como “un estudio de situaciones sociales con la finalidad de mejorar la calidad de acción humana y problemas prácticos”.

Otra de las definiciones sobre investigación-acción es la de Bartolomé (1986) como proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación acción y

formación relacionadas con las ciencias sociales acerca de la práctica llevada a cabo en equipo con ayuda de facilitadores externos.

Algunos autores señalan a la investigación- acción como un proceso que puede darse en un entorno social y educativo. Para Lewin (1946) la IA es un “proceso continuo en espiral por el que se analizan los hechos y se conceptualizan los problemas, se planifica, ejecuta acciones y se pasa a una nueva conceptualización de la realidad social”

Otros autores como Kemmis y McTaggart (1998,p.9) definen a la investigación- acción como una “forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales como objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de tales prácticas dentro de las situaciones de contexto”.

Por otro lado, Merino y Raya (1993:5) establecen diferenciaciones entre la investigación acción y la investigación acción participativa, en la que señalan que la investigación acción es una aplicación del método científico de un problema con voluntad práctica de los participantes. La Investigación Acción Participativa (IAP) surge como la incorporación de la epistemología crítica, la organización del análisis y la intervención como pedagogía constructiva para un cambio social. Esta división coincide con la de Creswell (2005) quien divide a la investigación acción en dos diseños: el práctico, que es cuando se diseña y se crea un proyecto para generar una acción por parte del docente o el investigador y el participativo que busca que los participantes sean los que propongan y diseñen junto con el interventor las actividades y el proceso de acción de las mismas.

Anderson y Herr (1999) señalan que existen seis posiciones en las que se encuentra el investigador en un proyecto de investigación-acción. Para la validez y confiabilidad del estudio, es importante definir la posición propia. La primera es de insider, en la que el investigador estudia su propia práctica docente. La segunda es de insider en colaboración con otros insiders, en la cual un grupo de docentes exploran su práctica colectiva. La tercera consiste en la colaboración del docente

insider con investigadores externos, pero bajo la dirección del docente insider. La cuarta consiste en una colaboración igualitaria entre insiders y externos. La quinta es la dirección del proyecto por investigadores externos que usan las contribuciones del docente insider para entender la situación pedagógica, pero los externos dirigen la investigación-acción. La sexta consiste en que investigadores externos estudian a los insiders. En este proyecto, me ubico en la quinta posición, ya que soy externa a la situación áulica en la que intervine pero utilicé la información proporcionada por la docente del grupo para diseñar la intervención y la alenté a reflexionar sobre su práctica y sobre la intervención a través de un diario y de entrevistas.

Este proyecto está planteado desde la definición de investigación-acción que proponen los siguientes autores:

1. La acción práctica Latorre (2003) plantea que “Es el proceso a través del cual el docente comprende, transforma y crea estrategias para transformar la práctica docente con la finalidad de mejorar o innovar la calidad educativa”.
2. El planteamiento de Carr y Kemmis (1986) describe a la investigación-acción como un proceso que debe darse en tres condiciones necesarias: en primer lugar, se presenta a la práctica social dentro de un proyecto en el cual se debe de considerar la forma estratégica de acción que permita la mejora del entorno social. En segundo lugar, este proceso se presenta en forma de espiral como una acción, que se observa y se reflexiona para volver a replantearla y en tercer lugar, el proyecto lleva una implicación práctica en la que los responsables y los participantes están implicados en todo momento de la actividad buscando mantener un control colaborativo del proceso de acción.

4.2 Diseño

Carr y Kemmis (1985) y Latorre (2003) consideran que este tipo de investigación educativa y el desarrollo curricular debe plantearse como una ciencia social crítica que busca mediante la autorreflexión, una toma de conciencia de como los objetos y propósitos pueden ser modificados o como pueden ser eliminados algunos impedimentos dentro de la acción.

La definición para este proyecto es un conjunto de las anteriores, en la que se plantea a la investigación- acción como las actividades vinculadas al desarrollo del currículo del profesor, a través del cual el docente comprende y crea estrategias para transformar la práctica docente con la finalidad de mejorar o innovar la calidad educativa (Carr y Kemmis ,1986; Latorre, 2003).

La finalidad fue elaborar un proyecto de investigación-acción, así como explorar y reflexionar acerca de la práctica docente, que permitiría crear y planificar estrategias de acción para solucionar un problema detectado, capaces de mejorar progresivamente la enseñanza y aprendizaje en el aula.

La investigación-acción se realizó en un contexto educativo donde se buscó mejorar la calidad de aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias de enseñanza y desarrollo de habilidades en los alumnos de educación básica. Cabe señalar que el diseño de este proyecto se desarrolló en el momento en que se estaba desarrollando el programa del ciclo escolar con la docente, esto permitió ubicar el contenido en un bloque determinado en una asignatura con el que se trabajó en el desarrollo de los contenidos curriculares establecidos por la materia en historia.

Estas actividades se elaboraron con la finalidad de un cambio curricular dentro de la materia de historia, a través de actividades y tareas enfocadas al trabajo de habilidades informacionales en los estudiantes, se realizaron de forma individual y

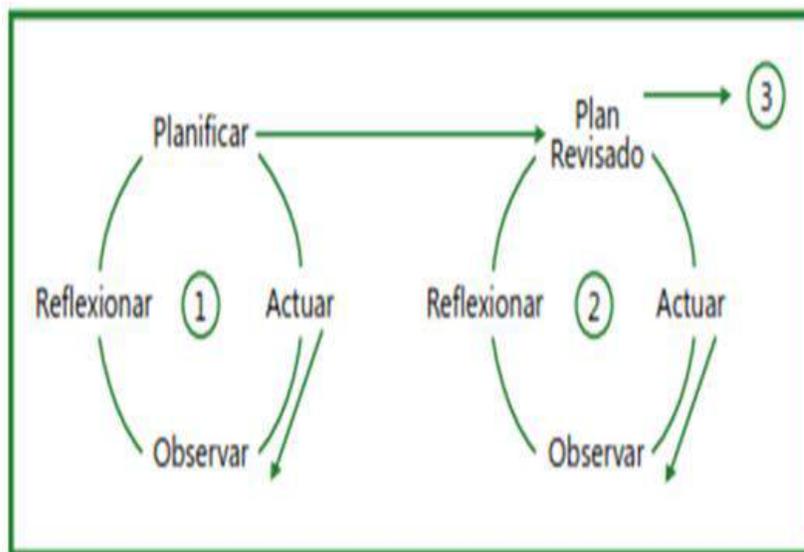
colaborativa basadas en la colaboración y toma de decisiones mediante la reflexión y análisis, para la elaboración de las tareas.

Dentro de las características de la investigación-acción, se encuentra que permite la retroalimentación continua de los participantes, así como contribuir a un cambio social y permite transformar la práctica del docente, promoviendo la mejora educativa en la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

También surge como una intención personal por contribuir al desarrollo educativo de calidad y los procesos de enseñanza en alumnos de sexto grado, que se encuentran en la etapa de ingresar a un nuevo nivel académico, con este proyecto considero que se puede fortalecer y desarrollar habilidades que les ayuden posteriormente en su vida educativa futura.

La intervención con relación a la maestra pretende generar nuevas estrategias didácticas y facilitar los contenidos de la materia de historia. Por otro lado, el proceso dentro de la investigación- acción se da en cuatro fases según Latorre (2003, citado en Evans, 2010.p.23).

Figura 3. Cuadro de espiral de la investigación-acción



Fuente: Latorre (2003, p. 32).

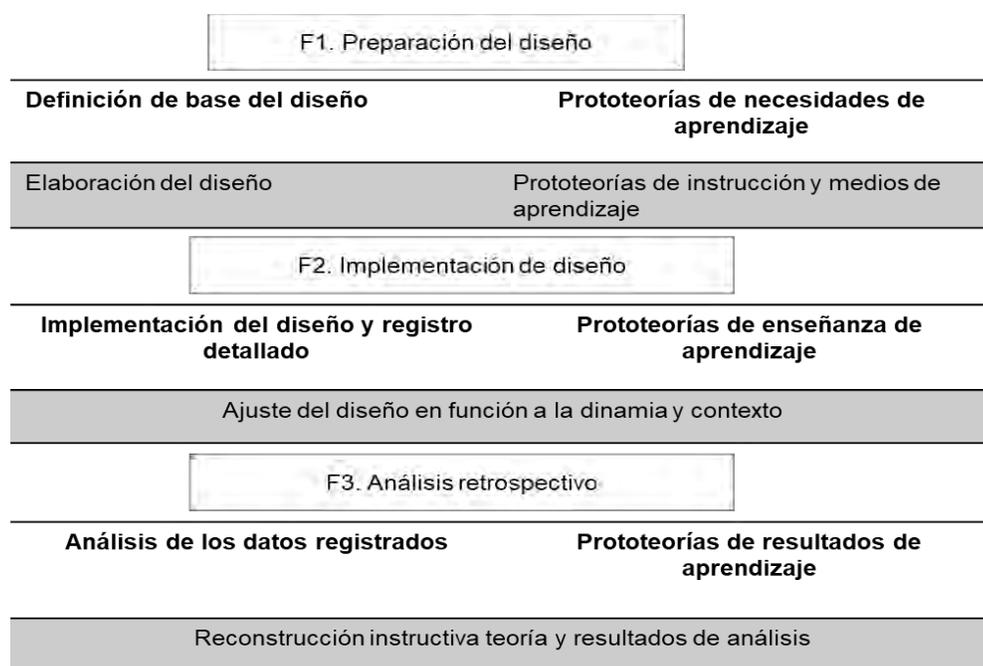
Este método de investigación permitió abordar la problemática detectada dentro del análisis de necesidades realizado en el grupo de sexto grado. En el que se detectaron problemas en la recuperación de los contenidos de diversas fuentes sobre un tema en específico y la implicación que este proceso de recuperación representa para la comprensión lectora de los estudiantes.

No hay una sola forma de hacer investigación-acción y en este caso se combinó con elementos de la investigación basada en diseño de Edelson (2002) en la que se hace referencia a la formación de teorías iniciales o de dominio, también llamadas Prototeorías (citado en Perales, 2013; Perales y Reyes, 2014) estas incluyen el diseño, implementación y análisis de una propuesta de intervención pedagógica que incorpora recursos como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y promueve la adquisición de conocimientos específicos y habilidades de autorregulación del aprendizaje en el alumno.

Por lo que se consideró apropiado implementar la (IBD) Investigación Basada en Diseño, debido a que centra la investigación en un contexto natural que es el aula y el entorno escolar cuyo propósito es producir cambios específicos en el contexto, por medio de la implementación de la investigación- acción y el diseño de la misma.

Dentro de este diseño se pretende observar a los estudiantes como adecuan estrategias de aprendizaje en función de los recursos y requerimientos, que se basaron en Prototeorías de necesidades, Prototeorías de resultados, Prototeorías de aprendizaje, Prototeorías de instrucción y Prototeorías como medios de aprendizaje. A continuación se presenta un diagrama sobre la fase del diseño.

Figura 4. Diagrama del Procesos de investigación basada en diseño y Prototeorías



Fuente: Elaboración propia basada en trabajo de Rinaudo y Donolo (2010)

Dentro de esta investigación basada en diseño (IBD) en términos de objetivos de aprendizaje y planificación de la enseñanza en el que el conocimiento adquirido surgirá de la implementación del diseño de intervención y las prototeorías.

4.3 Prototeorías

Las prototeorías son conjuntos de enunciados que buscan describir teóricamente (es decir, se basan en el marco teórico-conceptual y los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura) dentro de la conceptualización que tiene la investigación de la problemática y de la intervención, que se pretende solucionar.

Proviene del sufijo “proto” que alude a su carácter incipiente y embrionario, definiéndose como resultados de lo que el investigador aprenda sobre el fenómeno de enseñanza aprendizaje en cuestión, a partir de la instrucción de la intervención.

Las prototeorías se clasifican en: prototeorías de necesidades de aprendizaje, prototeorías resultados de aprendizaje, prototeorías instruccionales. Pertrina (2004, en Perales, 2013) señala que las dos primeras surgen de la siguiente interrogante: ¿Qué se debe aprender? y la última prototeorías se cuestiona ¿Cómo debe ser organizado para la enseñanza?

Dentro de las prototeorías de necesidades de aprendizaje se enuncia y explica las dificultades que enfrentan los participantes para poder llevar a cabo las tareas que evidencian los aprendizajes focalizados. Estos se desprenden de los conocimientos que tiene el investigador de los objetivos de aprendizaje y del diagnóstico que lleva a cabo a cerca de las razones que impiden alcanzarlo.

Las prototeorías de resultados de aprendizaje enuncian y explican los objetivos de aprendizaje, siempre con fundamentos teóricos, es decir, que deben ir más allá de los objetivos curriculares que se plantean sin vinculación explícita en el marco teórico conceptual.

Por último, las prototeorías instruccionales describen las actividades y herramientas que el investigador implementará dentro del aula, que se supone permitirá el tránsito de los participantes de los estados de necesidades de logro a los resultados de aprendizaje esperados. Estas Prototeorías se desprenden del marco teórico conceptual que permea la Prototeorías de necesidades y del resultado de aprendizaje.

La investigación basada en diseño es un tipo de investigación orientada a la innovación educativa Para Edelson (2002 citado en Perales, 2013) es “un proceso de diseño que comienza con un problema u oportunidad, de cómo se percibe el problema, con el que el diseñador contribuye a las características del contexto de necesidad de Prototeorías, una vez que se realicé el análisis de las necesidades en

las que se detecta el problema”. Donde la característica fundamental consiste en la introducción de nuevos elementos en la realidad educativa, con lo que se recurre a una teoría científica o modelo que permita generar estrategias didácticas, que permitan la solución de un problema.

El diseñador elaborará y ensamblará una descripción de resultados con la finalidad de eliminar la brecha entre el objetivo y los resultados mediante la investigación educativa de corte intervencionista por lo que los hallazgos son importantes para la teoría como para la práctica docente. Por lo tanto la intervención basada en diseño es parte del contexto de investigación resultado de la misma intervención, el objeto de análisis, de los datos observados y recolectados (Edelson, 2002; Perales, 2013).

Dentro del diseño se formulan conjuntos de principios de las teorías relevantes, del que se desprenden resultados empíricos y la comprensión intuitiva del dominio de objetivo. En este caso mediante la lectura crítica de los textos, que dieron como resultado las Prototeorías de instrucción y los tipos de influencia, que se presentó con las dos teorías implementadas la teoría de la acción y la teoría múltiples documentos.

Las necesidades de aprendizaje e interacción, recolectados de los datos obtenidos de los resultados del análisis de necesidades, permiten la generalización y análisis de las cuatro Prototeorías creadas, que fueron la propuesta para entender las necesidades e identificar y analizar el problema, de manera que se obtengan los resultados deseados.

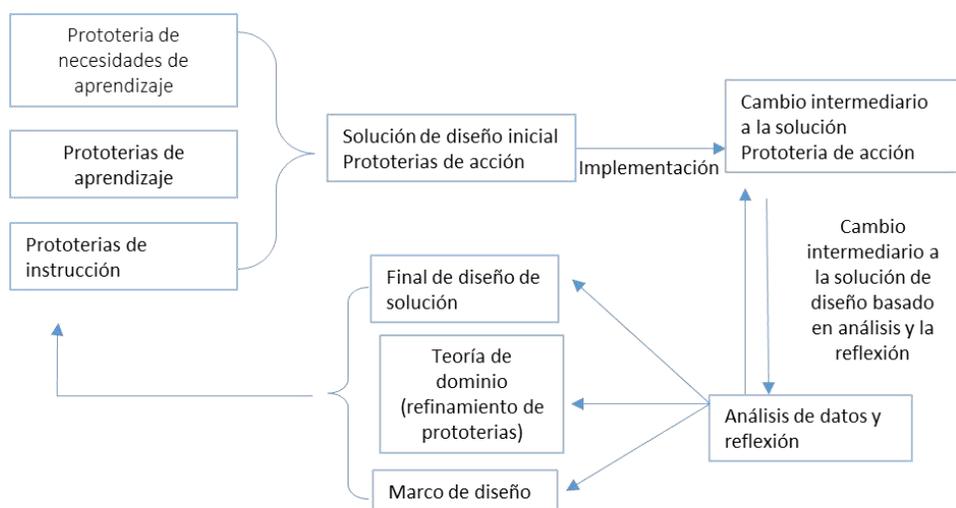
Para lograr lo anterior, se deben incluir medios, materiales y formas de interacción que organice la secuencia curricular, por lo que esta intervención plantea estas actividades con posibilidades de cambio o adaptaciones, a las cuales se les realizan estas modificaciones a medida que las percepciones de las necesidades del cambio van surgiendo con la reflexión fundamentada en la teoría y actividades realizadas por los participantes.

Para que estas modificaciones tengan un fundamento y orden se implementará desde un proceso de recuperación de contenidos de manera orbital (Christie, 2002),

éste consiste en retomar cada sesión anterior e integrar los contenidos implementados para incorporarlos a las nuevas sesiones. Esto a modo de feedback que permitió reforzar y practicar el proceso de acción de la tarea y recuperación y análisis de los contenidos por parte de los estudiantes, lo que permitió trabajar con los contenidos nuevos para organizarlos en los denominados organizadores gráficos.

A continuación se presenta un esquema sobre el proceso de uso de las Prototeorías.

Figura 5. Ciclo de investigación basado en diseño (IBD)



Ciclo de Investigación Basado en Diseño (IBD)

Fuente: Recuperado de Perales y Reyes (2014)

La figura 5, muestra el proceso de intervención basado en un diseño en el que se detectan las necesidades de aprendizaje, se establecen las prototeorías de aprendizaje que se llevarán a cabo para atender las necesidades encontradas. Posteriormente se diseña un plan de acción en las que surgen las prototeorías de instrucción que estarán ligadas y fundamentadas en las teorías de modelo de múltiples documentos y la teoría de la actividad para realizar las actividades con las

cuales se elabora el diseño. Se aplican en el contexto para luego ser analizadas y reflexionar sobre el proceso de instrucción que se implementó, esto permitirá determinar y establecen modificaciones en las acciones realizadas en las actividades o estrategias diseñadas con lo que se determinará si se requieren o no un cambio, para volverse aplicar. Dentro de la prototeoría instruccional, las actividades son de índole metalingüística textual. Por ejemplo, las hojas de trabajo incluyen organizadores gráficos que llevan a los alumnos a poner atención en las aseveraciones y contraargumentos presentes en los textos.

Tabla 1. Prototerias

Prototeoría de necesidades de aprendizaje	Prototeoría de resultados de aprendizaje	Prototeoría instruccional	Secuencia enseñanza de aprendizaje	Medios de aprendizaje
1) Reconocer la relación retórica contenido- contenido existente entre diversos documentos sobre histórica. 2) Reconocer la relación retórica fuente –fuente existente entre diversos documentos con contenidos históricos. (Rouet,2006) 3) Reconocer la relación fuente - contenido existente entre diversos documentos sobre historia. (Rouet,2006) 4) Reconocer, reflexionar de manera crítica las diferentes fuentes de información en line. 5) Tomar conciencia de la importancia del origen de los múltiples documentos y fuentes para la elaboración de tareas escolares.	1. Identificar diferentes tipos de buscadores. 2. Saber utilizar diferentes tipos de signos lingüísticos para acortar la búsqueda de contenidos de manera eficaz en la red. 3. Incremento en la eficacia para el análisis crítico de los contenidos textuales de los documentos encontrados en la red. 4. Mejor las habilidades de búsqueda de contenidos textuales en la red. 5. Construcción de habilidades de representación mental aplicada a la búsqueda eficaz de la información. 6. Construcción de procesos socio cognitivos, que intervienen en una persona para la organización de la información	1. Proceso instruccional colectivo. 2. Interacción sobre múltiples documentos contenidos en diversas fuentes de la red. 3. Análisis instruccional de diferentes tipos de vocabulario, comandos y signos lingüísticos para la búsqueda de datos en line. 4. Análisis de la construcción de procesos socio cognitivo aplicado a la búsqueda de información en múltiples documentos. 5. Interacción sobre múltiples documentos, para el desarrollo de las actividades de construcción de procesos relacionados con la alfabetización digital e informacional con contenidos de historia.	1. Conversación sobre las diferentes fuentes de documentos y a importancia de destacar su origen. 2. Establecimiento de diferentes comandos y signos lingüísticos para el proceso de búsqueda de documentos en páginas de la red. 3. Desarrollo de destrezas de búsqueda de la información en line con el uso de comandos y signos lingüísticos, para la búsqueda de textos relacionados con el bloque IV del libro de historia de sexto grado. 4. Desarrollo de la base de datos con contenidos en historia para las diferentes actividades planeadas para el proyecto 5. Ejecución y orientación, reflexiva y crítico, del procesamiento de la información para la actividad de búsqueda del tesoro en line	1. Implementación de software para crear una base de datos para el salón. 2. Juegos y actividades con la búsqueda de información en múltiples documento. 3. Implementación de herramientas digitales a los contenidos de la materia en historia. 4. Implementación de computadoras y tabletas digitales para la búsqueda del tesoro en line

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presenta la figura 5 que establece el análisis de necesidades realizado en el contexto previo a las actividades de intervención

Figura 5. Tabla de prototeorías general del análisis de necesidades en el contexto

Este ciclo está compuesto por la prototeorías de necesidades que surgen del análisis de necesidades que se realizó dentro en el contexto de la Escuela Primaria Almirante Tomas Othón P. Blanco Núñez de Cáceres con los alumnos del sexto

grado grupo “C”. En el que se detectó la necesidad de conocer la retórica del discurso en los textos analizados, reconocer la relación entre fuentes y contenidos y contenido-contenido de los textos (Rouet, 2006) y tomar conciencia de la importancia del origen de los documentos para la elaboración de sus tareas escolares.

Se establecen algunas prototeorías de aprendizaje basadas en las teorías de modelo de múltiples documentos y se diseña una tentativa en secuencia de acción para las actividades, donde se definen algunos medios a implementar algunas de estas actividades fueron modificadas y cambiadas para la aplicación en la intervención debido a dificultades en el contexto.

Tabla 2. Cuadro de prototeorías enfocadas a la teoría y el contexto

Problema análisis de necesidades De aprendizaje	Prototeria de resultados de aprendizaje	Prototeria de instrucción	Medios de aprendizaje
Dificultades para reconocer, reflexionar de manera crítica las diferentes fuentes de información en line.	*Identificar diferentes tipos de buscadores *Implementación de diferentes tipos de signos lingüísticos para acortar la búsqueda de contenidos de manera eficaz en la red. *Mejor las habilidades de búsqueda de contenidos textuales en la red. Mejor la comprensión de la lectura y escritura intertextual	*práctica instruccional de diferentes tipos de vocabulario, signos lingüísticos para la búsqueda de datos en line. Práctica instruccional de los contenidos en las diversas fuentes.	*Computadoras. *Cañón Hojas de trabajo Presentaciones Textos desarrollados por los alumnos evaluación
Dificultades para reconocer la relación retorica contenido- contenido existente entre diversos documentos sobre histórica.	Incremento en la eficacia para el análisis crítico de los contenidos textuales de los documentos encontrados en la red.	*Proceso instruccional colectivo. *Interacción sobre múltiples documentos contenidos en diversas fuentes de la red. *Práctica de la construcción de procesos socio cognitivo aplicado a la búsqueda de información en múltiples documentos. *Actividad conducente de nodos de contenido vinculo fuente - fuente y contenido- contenido *Interacción sobre múltiples documentos, para el desarrollo de las actividades de construcción de procesos relacionados con la alfabetización digital e informacional con contenidos de historia.	*Textos de libro de historia sexto grado. *Textos de links de la red *Información de videos sobre el tema *Computadora , tabletas digitales para la búsqueda de la información

<p>Dificultades para conocer la relación retórica fuente – fuente existente entre diversos documentos con contenidos históricos. Rouet,2006)</p>	<p>Construcción de procesos socio cognitivos, que intervienen en una persona para la organización de la información</p> <p>Construcción de habilidades de representación mental aplicada a la búsqueda eficaz de la información.</p> <p>Construcción de habilidades de manejo de las fuentes y contenido.</p>	<p>*Proceso instruccional colectivo.</p> <p>*Interacción sobre múltiples documentos contenidos en diversas fuentes de la red.</p> <p>*práctica de la construcción de procesos socio cognitivo aplicado a la búsqueda de información en múltiples documentos.</p> <p>*Interacción sobre múltiples documentos, para el desarrollo de las actividades de construcción de procesos relacionados con la alfabetización digital e informacional con contenidos de historia.</p> <p>Actividad conducente de nodos fuente –fuente y contenido- contenido</p>	<p>*Textos de libro de historia sexto grado.</p> <p>*Textos de links de la red</p> <p>*Información de videos sobre el tema</p> <p>*Computadora , tabletas digitales para la búsqueda de la información</p> <p>*Juegos y actividades con la búsqueda de información en múltiples documento.</p> <p>*Hojas de trabajo</p> <p>*Textos de los alumnos</p> <p>*Presentaciones</p> <p>*Evaluación</p>
--	---	--	---

Fuente. Elaboración propia

La tabla 2. Establece las necesidades de aprendizaje detectadas del análisis en el que se establece que los alumnos presentaban dificultades para reconocer y reflexionar de manera crítica sobre diferentes fuentes de información encontradas en línea, los alumnos presentaban dificultades para reconocer las relaciones retóricas en los contenidos presentados en los textos de historia y dificultades para establecer la relación entre fuente-fuente presentadas en múltiples textos y videos de historia presentados para las actividades.

De estas necesidades se desprenden las prototeorías de los resultados que se intentan alcanzar con el diseño de intervención, para esto fue importante enseñarles estrategias de búsqueda en la red que facilitaran y permitieran una búsqueda eficaz de los contenidos. A la práctica esta actividad los alumnos podían discriminar información a través de buscadores, signos lingüísticos que acortarán la búsqueda. Estas estrategias a través de tareas tuvieron la finalidad de mejorar las habilidades de búsqueda de los alumnos y con esto clasificar la información que se le presentaba.

Pero no solo se buscó que los alumnos identificaran el proceso de búsqueda eficaz como señala Rouet (2006). También se estableció que los alumnos construyeran esos procesos cognitivos que les permitiesen organizar las fuentes y el contenido presentado, para mejorar sus habilidades de representación intertextual de la información. Con lo anterior se pretendía que lograsen ese

proceso global de vinculación entre los nodos de fuente-fuente y los nodos de contenido-contenido. Todo lo anterior a través de las prototeorías de instrucción que son el diseño establecido a través de las teorías y los medios para llevó a cabo durante de intervención.

4.4 Secuencia didáctica

Tabla 3. Secuencia didáctica

ORGANIGRAMA DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO			
FECHA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	PRODUCTO
21/03/2017 11:00 a 12:50	Desarrollar el uso de las TIC como herramientas de consulta, selección y análisis de las fuentes de información histórica con el uso de lenguaje de programación en la red	Presentación en PowerPoint sobre el uso de términos de búsqueda en la red , tipos de buscadores	Presentación Búsqueda del texto en Wikipedia. La Edad Media.
22/03/2017 11:00 a 1:00	Se pretende desarrollar en los alumnos habilidades que les permitan reconocer los elementos en los textos, con los que puedan encontrar diferencias, complementar, distinguir información importante de diversas fuentes, con referencia a un mismo tema y Distingan elementos en las fuentes para valorar la confiabilidad de la información obtenida.	Presentación en PowerPoint de Conceptos claves del tema. <i>“Ubicación temporal y espacial de la edad media en Europa y las culturas de oriente”</i> Entrar a la página : http://villaeducacion.mx/index.php?mod=rd&idtema=010006006&pag=3 jugar en casa	Hoja de trabajo 0. Feedback.

23/03/2017		<p>Feedback</p> <p>Análisis de fuentes: Texto base (fuente 1): libro de texto de historia pág. 80. Fuente 2. Paráfrasis del texto base.</p> <p>Fuente3. Wikipedia. la Edad Media,</p>	<p>Hoja de trabajo 1. Cuadro comparativo de fuentes.</p> <p>Hoja de trabajo 1.2. Análisis de las fuentes.</p>
11:00-1:00		<p>https://es.wikipedia.org/wiki/Edad_Media</p> <p>Cuadro comparativo de fuentes.</p> <p>Texto de análisis del discurso</p> <p>http://nea.educastur.princast.es/caballeros/principal.htm</p>	
29/03/2017	<p>Que los alumnos lleven actividades de lectura y escritura intertextual que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo a los postulados de la teoría de modelo de documentos</p>	<p>Feedback</p> <p>Presentación en PowerPoint de</p> <p>Conceptos claves del tema: <i>"las actividades económicas en la edad media"</i></p> <p>Análisis de fuentes 1 texto del libro pág. 90.</p> <p>Fuente 2. Paráfrasis del texto del libro.</p> <p>Fuente 3. Desarrollo económico de la edad media de Ricardo Krebs</p> <p>https://aquellamosedadmedia.wordpress.com/desarrollo-de-la-economía-en-la-edad-media/</p>	<p>Hoja de trabajo 2 cuadro de análisis equipo.</p> <p>Hoja 2.1 elaboración del texto de análisis de distintas fuentes en equipo</p>
30/03/2017	<p>Desarrollar el concepto de periodo histórico y distinguir elementos y conceptos históricos que se han manejado en las fuentes anteriores, que les permita relacionar la fuente y el contenido con el discurso oral de la conferencia</p>	<p>Conferencia: temas relacionados con la división de los periodos históricos y aspectos generales de la Edad Media. Impartida por el Doctor Gustavo Rafael Alfaro Ramírez.</p>	<p>Participación durante la conferencia.</p>
4/04/2017		<p>Video de cierre: Grandes civilizaciones imperio bizantino. de Álvaro Schäfer</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=l-gxShOKOeA&feature=youtu.be</p>	

5/04/2017 6/04/2017	Que los alumnos logren integrar la información de varias fuentes orales y visuales, para llevar a cabo escritura intertextual que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo con la teoría de modelo de documentos	Feedback Presentación en PowerPoint de Conceptos claves del tema: "Las cruzadas" Fuente1.las cruzadas de Gustavo padilla https://www.youtube.com/watch?v=dfPNMJ0vnbk Fuente 2. ¿Qué fueron las cruzadas? Alejandro Bermúdez https://www.youtube.com/watch?v=CvuCpyAVLLk	Hoja de trabajo 3 cuadro comparativo de fuentes. Hoja de trabajo 3.1
7/04/2017	Que los alumnos realicen actividades de lectura y escritura intertextual que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo a los postulados de la teoría de modelo de documentos	Presentación en PowerPoint de conceptos clave "El islam y la expansión musulmana". Evaluación de contenidos. Fuente 1 libro de texto el islam y la expansión musulmana Fuente 2 paráfrasis del texto 1. Fuente 3. La expansión musulmana. (Wikipedia) https://es.wikipedia.org/wiki/Expansi%C3%B3n_musulmana	Hoja de trabajo Evaluación Programa: evaluación

Fuente : Elaboración propia

La tabla 3 muestra la secuencia didáctica del proyecto, esta tabla se encuentra dividida por las secciones de intervención marcadas en los días organizados. El objetivo presenta lo que se pretendió alcanzar por parte de los alumnos con la implementación de las tareas, estas muestran los contenidos que se implementaron algunos se retomaban antes de iniciar cada sesión a modo de feedback.

Los productos son la recopilación de los organizadores gráficos, los textos elaborados por cada uno de los estudiantes y la evaluación que realizaron los alumnos que posteriormente sirvieron para elaborar el análisis .

4.5 Fuentes de datos

Dentro de las fuentes de datos se implementaron:

- Videos de clase
- Diario de la docente
- Entrevista a la docente
- Hojas de trabajo de los participantes.

Todos los medios expresan las teorías y son el reflejo del marco teórico, éstos nos permitirán recupera información para el análisis, con el que se busca lograr la claridad del problema. Fue importante la elaboración de una entrevista como cierre de las actividades con la docente, Stringer (1999) señala que la elaboración de entrevistas permite vincularnos con los participantes y la problemática. La entrevista como fuente de datos es una técnica que dentro de las ventajas que presenta su implementación es que puede ser realizada de manera individual o colectiva entre los participantes (INITE, 2001) para los fines de este trabajo de investigación nos permite entender como la docente vio el proceso de intervención.

Para que la entrevista pueda ser una fuente de datos objetiva, se consideraron las cualidades señaladas por INITE (2001, p.162) que son que el entrevistado y el entrevistador tengan la capacidad de escuchar, presentar la habilidad de comunicar, analizar, sintetizar y ser empáticos lo que propicio una mayor apertura de comunicación para entender el problema.

A continuación destacamos la pregunta que se implementó para esta entrevista a la docente.

1. ¿Cuál es su impresión general sobre las actividades que se llevaron a cabo para este proyecto de intervención?

Otro recurso que se implementó para la recolección de datos, fueron los *organizadores gráficos* que denominamos “Hojas de trabajo” para los fines de esta investigación. Estas consisten en hacer que los participantes ejecuten alguna actividad en donde pongan en práctica sus habilidades, conocimientos y estrategias (INITE, 2001.p.167). Estas están basadas en los ejercicios que darán como resultado el producto que proporcionará la información con la que se podrá evaluar los avances de las actividades realizadas por los participantes.

El diario de la docente también es un recurso que se implementó para obtener información relevante de todo el proceso realizado, éste fue escrito por la docente a través de una narración anecdótica de lo que sucedió en la jornada de observación y práctica, pero también es un instrumento para la generación de procesos de investigación contextualizada, que permite la retroalimentación del trabajo.

González y Villalonga (2007, p.5) señalan que el diario del docente “constituye un instrumento que favorece el desarrollo de los niveles descriptivos, analíticos, explicativos y valorativo de los procesos, el cual permite una reflexión crítica sobre la propia actividad”. Taylor y Bogdan (1987) establecen que el diario permite recordar detalles, prestar atención a acontecimientos importantes, reproducir mentalmente la observación. Por su parte, Latorre (1996) describe el diario como un instrumento de formación que a su vez facilita la implicación y desarrolla la instrucción de quien lo escribe, promueve la investigación, la observación y la auto-observación.

En todos los casos anteriores el diario del docente tiene varias funciones. El papel del docente se relaciona con el investigador, debido a que permite analizar la práctica describiendo los procesos desde su planeación hasta la resolución obtenida. Permite la reflexión sobre la práctica que, en ocasiones, sólo se hacen evidentes mediante el registro o las videograbaciones.

Por último se utilizaron las videograbaciones que fueron una fuente de datos., Las clases video grabadas son una herramienta y estrategia de investigación social que

permite tener acceso a la realidad a partir del uso de cámaras y con las que se pudo analizar cada uno de los momentos que trascurrieron en las actividades.

A continuación se describe la población, la selección de la muestra, el contexto en el que se realizó este proyecto de intervención y los instrumentos para la recolección de datos.

4.6 Contexto y muestreo

La Escuela Primaria Almirante Othón P. Blanco Núñez de Cáceres con matrícula CCT23NPR0001N, se encuentra ubicada en la ciudad Chetumal, está adscrita a la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Marina Armada de México (SEMAR).

Esta institución cuenta con 122 alumnos de sexto grado de primaria divididos en tres salones, por lo cual la muestra se seleccionó por conveniencia según Reyes, Hernández y Yeladaqui (2011). Estos autores señalan que la muestra presenta características particulares como el tiempo para estudiar a la población, en este sentido el tiempo fue limitado para la elaboración de este proyecto.

También como criterio de selección de la muestra se implementó el propuesto por Johnson (2014, Hernández- Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b) señala la importancia de encontrar en la población muestra características concretas para la elección de los participantes, y que estos sujetos sean los que mejor representen las características que se buscan estudiar.

En este caso los estudiantes contaban con algunas características que facilitaban la aplicación del proyecto, como conocimientos previos por cursos relacionados con elementos de alfabetización digital e informacional, estos alumnos se encontraban en el último grado de educación primaria y esta investigación aportaría habilidades que pueden ser útiles para su educación futura.

La propuesta está destinada a un grupo de estudiantes en la materia de historia, esta selección de participantes contaron con 28 alumnos de sexto grado grupo "B" las edades de los participantes eran entre 11 y 12 años, de nivel socioeconómico medio. También se contempló a la docente encargada del grupo durante el ciclo escolar 2016-2017, esta profesora cuenta con 20 años de servicio como docente con el rango de Primer Maestre Servicio Docente Naval Profesora.

Como mencionamos anteriormente, el criterio de conveniencia se basa en la disponibilidad de estos estudiantes para la elaboración de esta investigación y herramientas digitales a las que tienen acceso como tabletas digitales y teléfonos celulares y un aula de cómputo, de igual manera en los conocimientos que los estudiantes tienen en el manejo básico de estos.

El seleccionar una muestra por conveniencia podría representar una limitación al no considerar a los otros miembros de la población que presentan las mismas características. Es decir que existe el riesgo de que la muestra no sea completamente representativa. Pero en este caso el tiempo para la elaboración de este proyecto es limitado y el grupo de sexto grado grupo "A" es el que representa mayor facilidad de acceso, debido a que existe una relación de parentesco con la docente encargada del grupo, esto nos permite tener accesibilidad, por parte de la institución, para la elaboración de este trabajo de investigación y su aplicación.

Por otro lado, este proyecto se inserta dentro del programa curricular de la materia de historia, el programa de estudios 2011 de educación básica, destaca en sus propósitos cuatro competencias que todo alumno de sexto grado debe desarrollar al cursar esta asignatura.

En este proyecto nos centramos en lo siguiente: desarrollo de habilidades en el manejo de la información histórica para conocer y explicar procesos históricos, así como consulta, selección y análisis de diversas fuentes de información histórica destacando el uso de recursos didácticos como videos, organizadores gráficos y textos de la red, como herramienta que permita el desarrollo de habilidades.

La finalidad fue que los estudiantes identifiquen las ideas principales sobre el desarrollo del contenido, contestando el ¿qué?, ¿cómo ocurrió?, ¿por qué? Que remite a causalidad, el ¿Cuándo? en el caso de la temporalidad, ¿Quiénes participaron? que infiere a los participantes.

Pero también es importante que se valore y evalúe la veracidad de las fuentes considerando el autor, el contexto en el que fue escrito el texto, la forma del documento y objetivos retóricos. En este sentido lo que los alumnos consideraron o identificaron fueron el nombre del autor, de dónde provenía la información, si este es un texto que busca persuadir, explicar, complementar, contradecir o exponer el tema, aplicando a lo que la teoría de modelo de documentos.

En este punto el uso de la teoría de múltiples documentos destaca la importancia de obtener la información sobre un tema de diferentes nodos de contenidos y fuente, con los que los estudiantes implementarían la vinculación entre elementos. Es este caso el programa de esta asignatura de historia de sexto grado implementa dentro de sus recursos didácticos el uso de las fuentes escritas, a través del uso de elementos tecnológicos que faciliten el proceso de enseñanza, que permitieron abordar el tema central de este proyecto de intervención.

Por lo que este trabajo de intervención se presentó como un proyecto que busca promover el aprendizaje multidireccional, que se basa en el docente-alumno y alumno-docente y alumno-alumno dentro de un ambiente de trabajo compartido para la construcción del conocimiento, con base en la participación y cooperación de los alumnos. Barajas (2003, citado en Gibelli, 2014) este proyecto permitieron promover un marco de conocimiento, referencia para promover la lectura y la evaluación de los contenidos y fuentes como señalan algunos autores (Goldman y Bisanz 2002; Rouet, 2006).

4.7 Instrumentos de recolección de datos

En concordancia con el objetivo y el enfoque de esta investigación, se eligió como primer instrumento de recolección de datos *la observación* (Grinnel, 1997; citado en Hernández y Baptista y Collado ,2006). Esta permitirá adentrarnos en profundidad a situaciones sociales, así como detallar sucesos, eventos e interacciones, explorando el ambiente áulico que presentan los alumnos de sexto grado grupo “A” en la materia de historia.

Esta observación se elaboró bajo un proceso (Gorjenses, 1989; citado en Hernández, Collado y Baptista 2006) que busca la vinculación entre el estudiante y el uso de las herramientas tecnológicas, para la elaboración de sus tareas, de igual modo la aplicación de los contenidos con ayuda de estas herramientas para los procesos didácticos de los contenidos.

La observación con un formato de observación que se detallara en el la sección de anexos que permitirá la recolección de la información cualitativa que posteriormente será analizada.

Para el análisis de las necesidades se implementó un cuestionario o encuesta que permitió la recolección de información, que posteriormente sirvió para generar patrones que presenta la población (Creswell, 2004), este cuestionario o encuesta se diseñó con base en la literatura y modelos revisados en la sección del marco teórico sobre la división de habilidades de alfabetización digital y alfabetización informacional que presenten los estudiantes.

Este instrumento de recolección es una encuesta semi-estructurada basada en Reyes y Olvera (2014) que cuenta con 30 reactivos divididos en dos elementos centrales la alfabetización digital y la alfabetización informacional. La encuesta de estas autoras estuvo enfocada a alumnos de nivel superior, por lo que se realizó una adaptación de algunos términos que facilitaron su aplicación a en nivel básico.

Para el piloteo de la encuesta se usó a los alumnos del sexto grado grupo “A” con la finalidad de realizar los cambios necesarios en el instrumento, para que esta encuesta fuera adaptada al contexto y a los participantes a los que habíamos destinado como población muestra y poder aplicarla .

Se buscó que los reactivos fueran 14 preguntas cerradas, con opciones múltiples, con términos que los estudiantes conocieran para que hubiera una clara comprensión para los niños, así ellos pudieron entender los conceptos claves planteados en cada una de las preguntas, lo que permitió elaborar un análisis de necesidades del contexto y los conocimientos previos acerca del tema con los que contaba la población muestra.

La encuesta estaba conformada por dos secciones, la primera sección de alfabetización informacional, con la que se buscó conocer la capacidad que tenían los estudiantes para elaborar búsqueda de información y los criterios que implementaban en su búsqueda, para determinar la confiabilidad de las fuentes en la red, con la finalidad de elaborar sus tareas escolares. La segunda sección de la encuesta que fue la alfabetización digital que permitió conocer sus habilidades básicas en el uso de las herramientas digitales y Softwares que permitan el procesamiento de la información recolectada.

Otro de los instrumentos que se implementarán para la recolección de los datos fueron los *organizadores gráficos*, el primero de ellos *organizador gráfico uno*, tenía la finalidad de ordenar la información que los estudiantes, leyeron de diversas fuentes e implementaron como una guía que marcaba la pauta a encontrar la información relevante del texto y los videos.

El *organizador gráfico dos* buscaba facilitar la organización de la información, en el que los alumnos ordenen la información recopilada de las diferentes fuentes para desarrollar de manera escrita un texto coherente, en el que se integraran o vincular los elementos de la teoría de modelo de documentos (nodos de fuente – nodo de contenido y los nodo de contenido-contenido y fuente-fuente, presentado en los diferentes formatos (textos, video, exposiciones y conferencia).

Otro de los elementos para análisis de los datos fueron los videos de clase, en los que se grababa cada día de actividades, con la finalidad de poder recuperar

de manera precisa información de los procesos de las actividades. Posteriormente la información recopilada de los videos fue transcrita y para su posterior análisis.

También se implementó el diario de campo de la docente, este tiene la finalidad de determinar como la docente ve el proceso de las actividades, cuales son los elementos que causan más interés y que elementos se podrían mejorar.

Por último se realizó una entrevista a la docente a manera de cierre de las actividades, esta buscaba encontrar elementos que identifiquen el proceso de las actividades y estrategias de intervención desde la perspectiva de la profesora, que le funcionaran o podrá implementar en actividades posteriores con sus alumnos, así como la impresión final del procesos general de la intervención. A continuación se explica el proceso de análisis y codificación del proyecto.

4.8 Procedimiento de análisis y codificación de los datos

El análisis de datos cualitativos se basó en las fases que señala Yin (2011) en la que se presenta el análisis en cinco fases de organización y manejo de los datos recopilados. La primera de las fases es la recopilación de los datos en una base de datos formal, la segunda fase es desmontar los datos en la base de datos para codificación (descomponer los datos).

La tercera fase es volver a articular los datos para identificar patrones estos pueden ser positivos o negativos. La cuarta fase es volver a montar las codificaciones para crear una narrativa, como proceso analítico, la quinta fase es obtener conclusiones del estudio.

Dentro de las estrategias de análisis y validez de los datos se implementó la codificación cualitativa dirigida. Hsieh y Shannon (2005) señalan que esta estrategia consiste en que se generen códigos a partir del marco teórico conceptual que se aplicarán al análisis de datos.

Pero se mantiene abierta a una posibilidad de generar nuevos datos a partir de los mismos datos de análisis, para la generación de nuevos códigos se usará el método *constant comparative* de Glaser & Strauss (1967). Con este método no se busca generar teoría fundamentada, pero sí usar una estrategia de codificación esquematizada, que facilite el análisis y la recuperación de los datos.

También se implementó el método descrito por Auerbach y Silverstein (2003) en el que se encuentran los siguientes elementos a considerar como importantes dentro del análisis cualitativo de los datos. En primer lugar, la codificación está basada en la preocupación del investigador, que fue encontrar una narrativa teórica, una construcción teórica, un tema, encontrar ideas repetidas, algunos textos relevantes y algunos casos negativos. Por último la compilación de los textos en bruto, cada uno de estos elementos se conjuntan para poder generar una conclusión final acerca de los datos recopilados. A continuación se presenta como se organizó y clasifiqué la información para elaborar la base de datos

En la primera fase que es la creación de una base de datos formal, se buscó que estuviera organizada de manera cuidadosa y ordenada, con la finalidad de encontrar la información de una manera más ágil y también tomando en cuenta que cualquiera que revise la base de datos logre entender el orden.

Esta base de datos está clasificada en las siguientes categorías 1) *Videos de clase*; estos divididos en *actividad uno* que fue el inicio, *actividad dos* que fue el desarrollo y *actividad tres* que son el cierre del proceso de intervención.

La categoría 2) *Hojas de trabajo*; está compuesta por las hojas de trabajo 0, hoja de trabajo 2.1, 2.2, hoja de trabajo 3.1, 3.2, hoja de retroalimentación y evaluación, estas contienen los organizadores gráficos y los textos elaborados por los cada por alumno.

La categoría 3) *Fotos*; que son las imágenes recopiladas de las actividades de inicio, desarrollo y cierre del proyecto y por último la categoría 4) *Docente*; en esta se encuentran la entrevista realizada a la docente, los cuestionarios aplicados y el diario que esta realizó durante el proceso de intervención.

La segunda fase del proceso fue la codificación que consistió en la desarticulación de los datos, que surgen de la preocupación que como investigadores teníamos acerca de identificar el tema central de los elementos teóricos y procedimentales del marco teórico que se implementó para el proyecto.

Posteriormente se buscó encontrar la vinculación de los nodos de fuente-fuente y los nodos de contenidos-contenidos, con relación a elementos que distinguieran la categorización del discurso, como las características del texto en el que el alumno consideró el estilo o tipo de texto; el marco de referencia con el que evaluó el contenido del documento o video, estrategias de integración de información en la que ellos comparasen la información, la contrastasen o la integraran, así como la vinculación con los contenidos previos que tenían de los temas, identificar si se había logrado la intertextualidad.

Para llevar a cabo esta fase se analizaron y transcribieron los videos, se determinaron algunos minutos claves de proceso de las tareas metalingüísticas realizadas, estos fragmentos donde se realizaba el proceso de la actividad fueron separados para codificación, lo que permitió analizar de manera organizada la información.

Posteriormente se realizó el reordenamiento de los datos, en este punto se buscaba identificar ideas repetidas durante las actividades, después se realizó un interpretación de los datos con elementos que distinguieran el fragmento. Esto con comentarios que indicasen la importancia del fragmento, distinguiendo los elementos teóricos implementados durante el proceso de diseño de las actividades.

4.9 Lógica de la intervención

Tabla 4. Resume la los elementos anteriores y describe su relación con el desarrollo de las actividades de manera lógica.

Preguntas	Objetivo	Tipo de fuente	Método de análisis	Tipo de evidencia
¿Cómo contribuye la incorporación de herramientas digitales e informacionales en la consulta, selección y análisis de diversas fuentes de información en el desarrollo de habilidades de conocimiento en historia en niños.	Desarrollar el uso de las TIC como herramientas de consulta, selección y análisis de las fuentes de información histórica con el uso de lenguaje de programación en la red.	Test de retroalimentación de selección y búsqueda de información.	Codificación cualitativa dirigida.	Enunciados en los textos que hagan referencia a buscadores, y selección de lenguaje para la búsqueda eficaz de la información en la red.
	alumnos llevarán a cabo actividades de lectura y escritura intertextual que evidencien la relación de los nodo de contenido- contenido de varias fuentes de acuerdo a los postulados de la teoría de modelo de documentos	hoja de trabajo 2.1 hoja de trabajo 3.1 Evaluación final.	Codificación cualitativa dirigida.	Enunciados en los textos que haga referencia a los contenidos de los con información que evidencie la aportación de elementos distintos y complementarios en de los textos usando su fuente como soporte de procedencia.
¿Cómo contribuye la intervención a las competencias de lectura intertextual en el desarrollo de habilidades de temas y pensamiento históricos.	El alumno llevará a cabo actividades de lectura escritura que evidencien la lectura intertextual que evidencie la relación de nodos de fuente - fuente para la recuperación de la información en los textos	hoja de trabajo 2.1 hoja de trabajo 3.1 Evaluación final.	Codificación cualitativa dirigida	Enunciados en los textos que hagan evidencia de la recuperación de las fuente- fuente en los procesos intertextuales del nodo de contenido que elaboran
	El alumno llevará a cabo actividades de lectura y escritura que evidencie la lectura intertextual que evidencie nodos de fuente - contenido en la elaboración de textos	hoja de trabajo 2.1 hoja de trabajo 3.1 evaluación final	Codificación cualitativa dirigida	Enunciados que evidencien en los textos la incorporación de los nodos de fuente- contenido de diversas fuentes para el proceso intertextual
	Que los alumnos logren integrar la información de varias fuentes multimedia para llevar a cabo	Hoja de trabajo 2. Hoja de trabajo 2.1	Codificación cualitativa dirigida	Enunciados que evidencien en los textos la incorporación de los nodos de fuente y

intertextual de diversas fuentes multimedia en el desarrollo de habilidades de conocimiento y pensamiento histórico	escritura intertextual en la relación nodos de fuente – nodos de contenido y nodos de fuente contenido que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo con la teoría de modelo de documentos	contenido y las de nodos de contenido y contenidos en el proceso intertextual.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

4.10 Estrategias de validez

Para asegurar la validez de un proyecto de investigación-acción, Herr y Anderson (2005) señalan cinco tipos de validez dentro de la investigación acción: validez de resultados, validez procesual, validez democrática, validez catalítica y validez dialógica.

Para dar inicio al proceso de validación se comenzó con la validez de los resultados obtenidos dentro de la investigación-acción procesual, en los que se analiza la información obtenida si esta intervención tuvo éxito al realizar cambios en los procesos realizados por los alumnos y la docente, con la finalidad de determinar si se había cumplido el objetivo de intervención.

Para este efecto de la validación de resultados se tomó en cuenta la entrevista realizada a la docente. Esta permitió identificar cómo ha cambiado la comprensión del proceso de enseñanza que esta tenía a través de analizar su diario y una entrevista, con lo que se buscó saber si existe la posibilidad de que la docente pueda implementar posteriormente estas actividades para el desarrollo de su práctica docente en esta u otras asignaturas.

Posteriormente la validez de proceso es contextualizar el problema y cómo se resuelve de manera que permita el aprendizaje permanente de los individuos o del sistema. Dentro de la contextualización del problema se tomarán en cuenta algunos criterios de la validez clásica como la triangulación de múltiples datos recopilados de los organizadores gráficos, los videos y la entrevista a la docente durante el proyecto. Estos datos permitieron identificar el proceso intertextual que desarrollaron los participantes en la vinculación de los nodos de fuentes, los nodos de contenido con proceso de acción a través de las meta tareas propuestas en la secuencia didáctica. En este criterio de validez, Herr y Anderson (2005) señalan la búsqueda de casos negativos, como medio de contraste entre aquellos casos no resultó tal como se habían planteado en las metas, con los que realizaron el proceso de manera satisfactoria, permitiendo diferenciar los procesos de los alumnos.

La validez democrática es la medida en la que la investigación se realiza en colaboración con todos participantes, el interés de los participantes por la investigación facilita el desarrollo de las actividades. Y la participación de los estudiantes y la docente, permitió identificar hasta qué punto emerge el problema del contexto local y si las soluciones son adecuadas.

La validez catalítica es el grado en el que el proceso de investigación se reorienta y se enfoca a la práctica (Lather ,1986 b.p227, citado en Herr y Anderson, 2005). En el caso de la investigación-acción no sólo los participantes son reorientados a la investigación, sino también el investigador y su papel en la involucración a su propio proceso y cambio.

La validez dialógica es la revisión por pares académicos. Martín (1987, en Herr y Anderson) señala que la participación y reflexión crítica con otros investigadores se da a través de la difusión del proyecto, la evaluación constante, el monitoreo del proceso.

Esta validez también toma en cuenta el diálogo con el director de tesis, así como la publicación de resultados que permite la retroalimentación del proyecto. Para el fin de cumplir con la validez dialógica, este proyecto se presentó en diversos

foros que permitieron exponer los hallazgos de la investigación, con la finalidad de retroalimentar el trabajo.

Por último, la emisión de conclusiones de todo el estudio, en la que se consideró todos los elementos recopilados, como videos, entrevistas, diario de la docente, hojas de trabajo. Que permitieron evidenciar el análisis de los elementos encontrados, con la finalidad de encontrar una narrativa que evidencie los elementos encontrados y los procesos desde la perspectiva teórica.

CAPÍTULO 5 RESULTADO

5.1 Descripción analítica de resultados

Se comenzó por el proceso de transcripción de los videos y el análisis de los organizadores gráficos u hojas de trabajo 1 a la 4 de los estudiantes. Realizamos una primera lectura de los materiales en los que obtuvimos los datos para identificar aspectos relevantes del desarrollo del proceso, niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes y cómo realizaban la clasificación de la información para agruparla en un texto. Esto nos permitió clasificar los códigos de análisis en distintas categorías que se basan en la teoría de modelo de múltiples documentos y teoría de las actividades implementadas a lo largo de este trabajo de intervención.

Realizamos una actividad inicial con la que se buscaba abrir el proyecto, esta “actividad cero” permitió identificar de manera preliminar las capacidades de

búsqueda y de análisis con las que contaban los estudiantes de sexto grado. Esto para determinar en qué nivel de desarrollo se encontraba, así como diagnosticar el conocimiento y habilidades con las que contaban para poder realizar todas las tareas programadas.

También la primera actividad nos permitió identificar como los estudiantes analizaban la información que se iba a utilizar en los textos, ya que si los alumnos no lograban entender la información proveniente de los múltiples documentos, difícilmente podrían realizar favorablemente todo el proceso.

Como hemos analizo hasta el momento la tarea de lectura de textos de múltiples fuentes se caracterizan como intertextuales, se genera a partir de la construcción de argumentos a cerca de un tema en específico, como proceso de construcción de significados señala Vega, Báñales y Reyna (2013). Por lo que requiere una serie de conocimientos y habilidades que el alumno ira adquiriendo durante el desarrollo de la tarea a través de un proceso que ira desde su zona de desarrollo potencial, a la zona de desarrollo real.

5.2 Narración de la investigación

Actividad “Cero”

Se enseñó los procesos de búsqueda, selección y análisis de las fuentes obtenida de diversos medios, libros, videos y la red, mediante una exposición y una práctica de búsqueda en la red sobre el tema “**La Edad Media**”. En la actividad los alumnos y yo implementamos algunas funciones y términos usados a lo largo de la presentación que facilitaron y acortaron la búsqueda, que también permitieron identificar si la información de los textos encontrados era o no confiable.

En esta primera actividad se buscó que los alumnos identificarán los diferentes tipos de buscadores en los que podían encontrar información relevante

para sus tareas. Se mostró como realizar este tipo de actividades desde los motores de búsqueda de las páginas. Pero para reforzar este tema se presentó por medio de Power Point una exposición con la que podíamos detallar y explicar más lentamente el proceso de la búsqueda. Con esta actividad se enseñó a los alumnos a localizar información en google, en motores de búsqueda más avanzados, en Wikipedia, YouTube, periódico especializado y revistas la información que pudieran encontrar de un tema en específico en diferentes formatos.

Antes de realizar la práctica, el director de la tesis y yo determinamos, con base en Goldman (2004) y Rouet (2006), algunos elementos que se consideraron para determinar la confiabilidad de las fuentes, tales como: los comentarios de las publicaciones, número de estrellas que recibían, si el texto o información tenían bibliografía, quien había escrito el artículo, de qué lugar se habían tomado la información, qué tipo de texto eran y si aparecía al principio de la búsqueda al introducir el tema en el motor de búsqueda, que es el orden de los resultados de búsqueda o “Page Rank” todos estos como criterios de confiabilidad.

Como siguiente actividad se pidió que los alumnos realizarán la práctica, que fue la búsqueda de un tema de historia, y dentro de la búsqueda debían ir identificando los criterios de confiabilidad de las fuentes ya antes señalados. Dentro de esta actividad se les enseñó que existen maneras eficientes de encontrar información y bases de datos como google académico, Wikipedia, bibliotecas virtuales (como la biblioteca virtual infantil) y páginas oficiales de gobierno, que pueden ser fuentes de información confiable.

Para procesar la búsqueda se enseñaron mecanismos de búsqueda que brinden opciones adecuadas a nuestra necesidad de información, para ello se enseñó a los estudiantes a identificar conceptos importantes del tema a investigar, en este caso: *palabras claves* que describieran un concepto, identificar si existen *sinónimos* y *términos relacionados*, integrar *palabras en mayúscula*, *comillas*, *signos* y *operadores booleanos* que faciliten y acorten la búsqueda.

Posteriormente a esta actividad se realizó un cuestionario con la finalidad de determinar que tanta información y conceptos habían aprendido los alumnos con la ayuda de las exposiciones y la práctica en los buscadores, así como identificar si

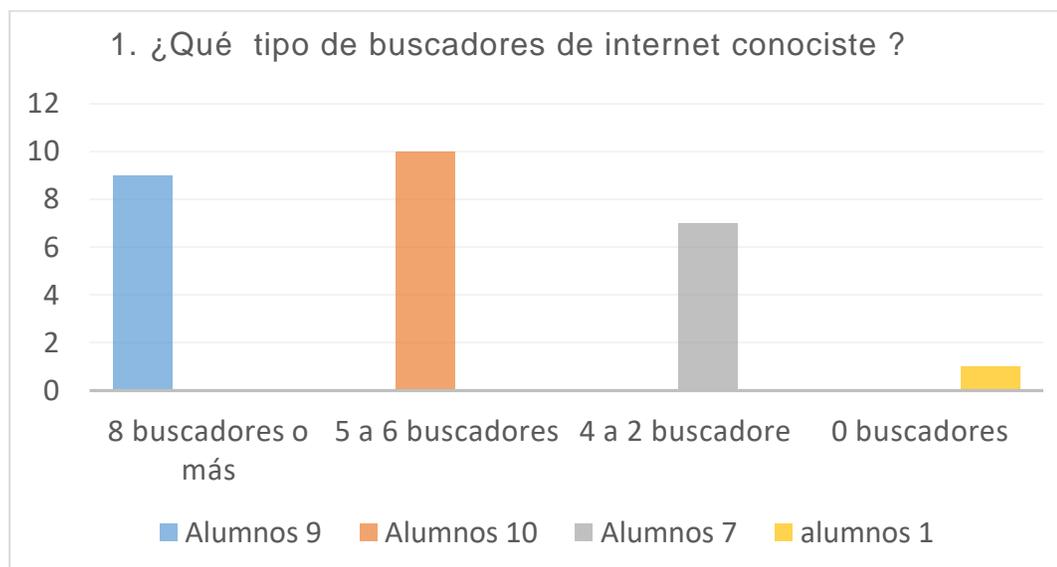
lograban realizar una redacción del proceso de búsqueda incorporando los procesos y términos aprendidos.

A continuación, presentamos las tres primeras preguntas realizadas en el cuestionario, que permitieron identificar cómo los alumnos realizaban su búsqueda y que comandos consideraban pertinentes para realizarla.

La primera pregunta fue ¿Qué tipo de buscadores conoces?, la segunda ¿Qué tipo de lenguaje o palabras puedes utilizar para acortar la búsqueda de información en la red?. La tercera pregunta fue ¿Qué tipo de información podemos encontrar en la red para la elaboración tus trabajos?. También presentamos una cuarta pregunta la cual analizaremos más detalladamente más adelante en el documento.

En estas preguntas analizamos cuantos alumnos habían contestado con los criterios señalados por los autores Goldman (2004) y Rouet (2006) que fueron los criterios de confiabilidad que habíamos determinado para la búsqueda de información. A continuación presentamos una tabla en la que se analizan las respuestas de la primera pregunta.

Tabla 5. Pregunta uno

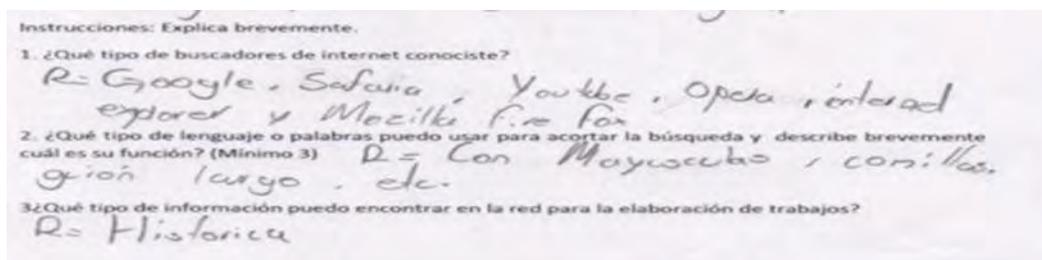


Fuente: Elaboración propia.

De los 27 alumnos que realizaron la actividad nueve alumnos respondieron que los buscadores que se pueden implementar en línea son los siguientes: Safari, Opera, Explorador, Mozilla, Fire fox, Chome, Google, Google Académico, YouTube. 10 alumnos no mencionaron todos pero si los más relevantes, 7 solo mencionaron entre 4 y 2 buscadores y tenemos un caso negativo que solo menciona la palabra “muchos” no haciendo referencia a algo específico. Por lo que se determinó que la mayoría de los estudiantes aportaron elementos analizados en las exposiciones y la práctica.

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo los alumnos determinaron qué comandos debían contemplar para una búsqueda de información en la red, implementando algunos de los mecanismos antes enseñados. Como primer ejemplo tenemos el de Ángela.

Figura 6. Ejemplo 1 cuestionario relacionado a los buscadores: Respuestas alumna Ángela.

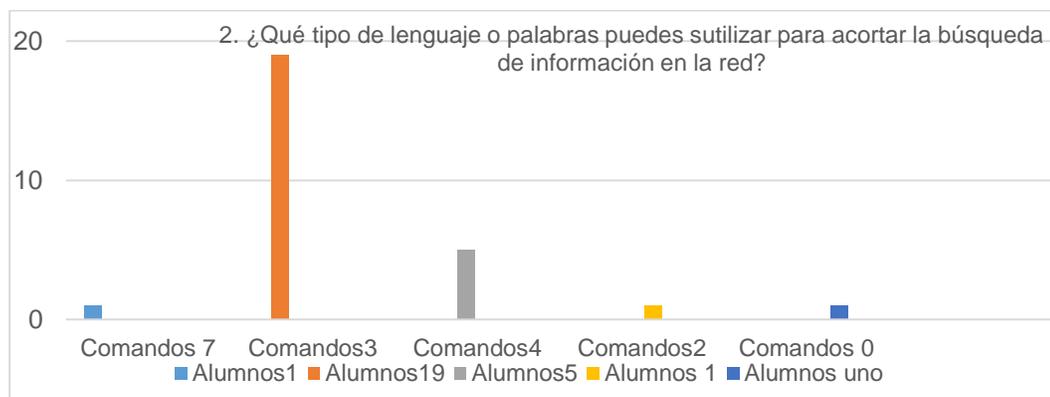


En este ejemplo, la alumna escribe, los elementos que ella considera para la búsqueda confiable de la información determinada 6 buscadores de los que se explicaron en las exposiciones. También responde en la pregunta 2 sobre qué tipo de palabras se pueden implementar para acortar la búsqueda, ella determino el uso de *comillas*, *mayúsculas* y *guion largo*, pueden a cortar o especificar una búsqueda.

Con relaciona a la pregunta dos 19 alumnos determinaron tres comandos entre los que se encuentran los siguientes: NOT, OR Y AND y explican su función, 5 alumnos menciona 4 comando, 2 alumnos 1 solo comando, 1 alumnos no contesto

y solo 1 alumnos puso 7 comandos, de los enseñados. A continuación se ejemplifica con una tabla los números de comandos implementados por los estudiantes.

Tabla 6. Pregunta dos



Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta tres se busca indagar que tipo de información pueden encontrar en la red con relación a un a un tema o trabajo de tareas. Las respuestas fueron diversas, pero 23 alumnos contestaron los elementos solicitados según la teoría, entre las respuestas se pueden encontrar los siguientes términos: *información falsa, verdadera, científica, académica, imágenes, noticias, videos, redactada de manera completa e incompleta etc.* Y solo 4 alumnos no lograron presentar elementos relacionados a la respuesta, podemos especular que fue porque no entendieron la pregunta o no sabían la respuesta.

Así que analizando las respuestas de los alumnos podemos decir que la mayoría de ellos realiza una recuperación de los signos de los contenidos aprendidos culturalmente y en las clases. Ya que determinan y complementan las respuestas con aportaciones que ellos han aprendido sobre como buscar información de manera general.

Posteriormente, se presentó a los alumnos tres textos diferentes encontrados en la red, el primer texto que se encontró fue encontrado en Wikipedia, para la búsqueda se introdujo las siguientes palabras en el motor de búsqueda de Google “LA EDAD MEDIA”. El segundo texto localizado en Monografías. com, fue “La temporalidad en la Edad Media”. Y por último el tercer texto fue tomado del libro de texto de historia, pagina 80- 85, con la finalidad de encontrar diferentes textos de un mismo tema en la red y medios tanto impresos como digitales, para que los alumnos

podieran distinguir las diferencias y similitudes tanto en la información, como al momento de buscarlos.

Dos de estos textos se obtuvieron de la red a través de los criterios de búsqueda y confiabilidad que se enseñaron a los estudiantes, se tomó en cuenta la *página de origen, tipo de documento, autor, fuente de la información y tipo de repositorio digital, año de elaboración* esto como desarrollo de su alfabetización informacional.

Estos textos tenían un tema en común la Edad Media, los contenidos permitían contrastar la información, por coincidencia, establecer conexiones de acuerdo y desacuerdo entre los contenidos, relacionar vínculos incrementales y de temporalidad. Como señala Wineburg (1991) los lectores expertos a diferencia de los novatos integran la información a partir de tres estrategias denominadas heurísticas, que son la *corroboración heurística, la evaluación de las fuentes y la contextualización* con los que se buscaba que los estudiantes realizaran un ensayo al final al procesar la información presentadas en los textos.

También dentro de esta actividad se presentaron dos tipos de organizadores gráficos; el primero buscaba que los alumnos clasificaran el contenido de la información de los textos a través de criterios antes mencionados por Perfetti, Rouet y Britt, (1999 en Vega, Báñales y Reyna 2013) con relación al análisis de la fuente, de igual manera clasificar la información con aspectos de temporalidad, participantes en el contenido, y tipo de información, con los que se buscó proveer al lector de un marco de referencia para evaluar el contenido del documento (Goldman y Bisanz; 2002; Rouet, 2006 en Vega, Báñales y Reyna, 2013).

El segundo organizador gráfico buscaba que los alumnos pudieran hacer la vinculación y contraste de la información proveniente de las diversas fuentes o vinculación de nodos fuente-fuente y contenido-contenido que servirían a los estudiantes para realizar un producto de la tarea o la representación de un texto del contenido. Lo que implicaba que el lector construyera del texto base y del modelo situacional como se señala en la teoría de modelo de documentos con la que los estudiantes lograrían formar una red conceptual que integrara el conocimiento

previo que ya poseían del tema, gracias a las exposiciones y videos que posee el lector sobre ambos nodos y el conocimiento recién adquirido del texto.

Con esto se busca concretar en él un texto sencillo en el que los estudiantes vinculen fuentes–contenido y vínculos entre ambos nodos de los distintos textos como los de fuente-fuente y contenido–contenido que pueden ser expuestos en términos de citación con relación a otro texto como señala Rouet(2006 en Vega, Bañaes y Reyna 2013),ubicación temporal de las publicaciones de los diferentes textos según el contexto histórico cultural(Strömsö, et al,2010, Perales y Vega 2016) con los cuales el estudiante realizara una representación intertextual.

Esta actividad funcionó como descripción del proceso y permitió identificar las capacidades de búsqueda y de análisis con las que contaban los estudiantes de sexto grado. Esto para determinar en qué nivel de desarrollo se encontraba, así como diagnosticar el conocimiento y habilidades con las que contaban los estudiantes para poder realizar todas las tareas programadas pudiesen analizar la información que se iba a utilizar en los textos, ya que si ellos no lograban entender la información difícilmente podrían realizar favorablemente todo el proceso.

A continuación se presenta una tabla en la que se identifica en qué nivel de desarrollo se encontraban los estudiantes de sexto grado al momento de realizar la primera actividad trabajando con el primer organizador gráfico y segundo organizador gráfico.

Tabla 7. Nivel de desarrollo de los alumnos de sexto grado “actividad cero”.

Nivel de desarrollo de los niños actividad cero			
	ZD real	ZD potencial	No realizaron
Actividad de retroalimentación (27 participantes)			
¿Qué tipo de buscadores de internet conoces?	26	1	
¿Qué tipo de lenguaje o palabras puedo usar para acortar la búsqueda y describe brevemente cuál es su función?	6	22	
¿Qué tipo de información puedo encontrar en la red para la elaboración de trabajos?	22	5	
Redacta brevemente como realizas una búsqueda en internet implementando comandos vistos en clase.	14	13	

ACTIVIDAD 0 CON TEXTOS (27 Participantes)			
Organizador gráfico 1		14	13
Organizador gráfico 1.1	6	10	11

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior nos permite ubicar a los alumnos de sexto grado en Zona de Desarrollo. Determinar en qué zona de desarrollo se encontraban los estudiantes al momento de hacer la actividad de retroalimentación y la lectura de los textos permitió determinar la complejidad de las tareas.

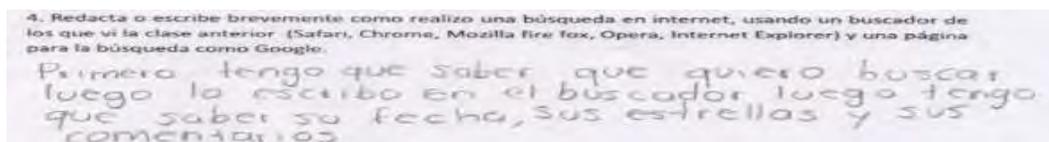
Habiendo explicado las respuestas a las primeras tres preguntas de la hoja de trabajo, pasamos a la cuarta. Esta fue: redacta o escribe cómo realizar una búsqueda de un tema, a través de internet usando un buscador (Safari, Mozilla, Fire Fox, Opera, Internet Explorer); utiliza un método o ejemplos de los que vimos las clases anteriores y usa una página confiable para la búsqueda del tema.

La pregunta número 4 pedía a los niños que realizarán una actividad de búsqueda en la red sobre un tema cualquiera y redactaran cómo lo harían usando algunas las habilidades y ejemplos vistos en las clases anteriores. En las respuestas se buscaron algunos indicadores de recuperación de ciertos signos como comandos, mecanismos de búsqueda, proceso de acción de búsqueda por parte de los alumnos que nos permitieron identificar la acción de una búsqueda de información confiable en la red presentada por ellos.

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo los alumnos contestaron las preguntas relacionadas a la búsqueda de información en la red: El primer ejemplo corresponde a Mónica (un pseudónimo), quien se encontraba en la zona de desarrollo real para la primera actividad:

Mónica escribe: ***“primero tengo que saber que quiero buscar luego lo escribo en el buscador, luego tengo que saber su fecha, sus estrellas y sus comentarios”***.

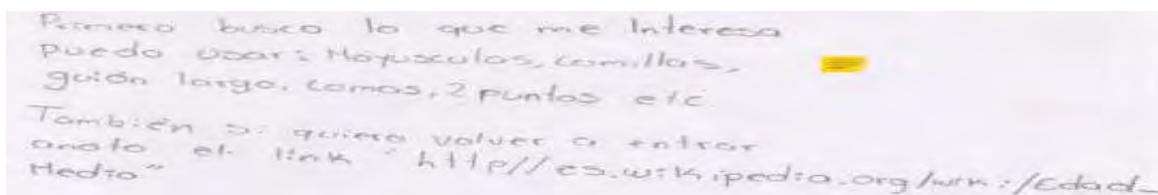
Figura 7. Ejemplo Mónica pregunta cuatro



Mónica señala de manera clara la necesidad y los motivos de la tarea al determinar una finalidad de búsqueda, posteriormente al describir la fecha y número de estrellas determina como valoran los demás el contenido que ella encontró, estos elementos fueron descritos en actividades anteriores por lo que esta alumna realiza una recuperación de la información obtenida de las exposiciones y la práctica de búsqueda de un tema en internet. En este punto que se señala la valoración y el logro que para ella determina que encontró información útil, todo este proceso está determinado por el procesamiento cultural que tenemos en esta era digital sobre como realizamos las búsquedas en la red.

Otro ejemplo es el de Laura quien escribe: ***“primero busco lo que me interesa puedo usar: Mayúsculas, comillas, guion largo, comas, dos puntos etc. También si quiero a entrar anoto el link “[http://es.wikipedia.org/wiki/edad media](http://es.wikipedia.org/wiki/edad_media)”***

Figura 8. Ejemplo Laura pregunta cuatro



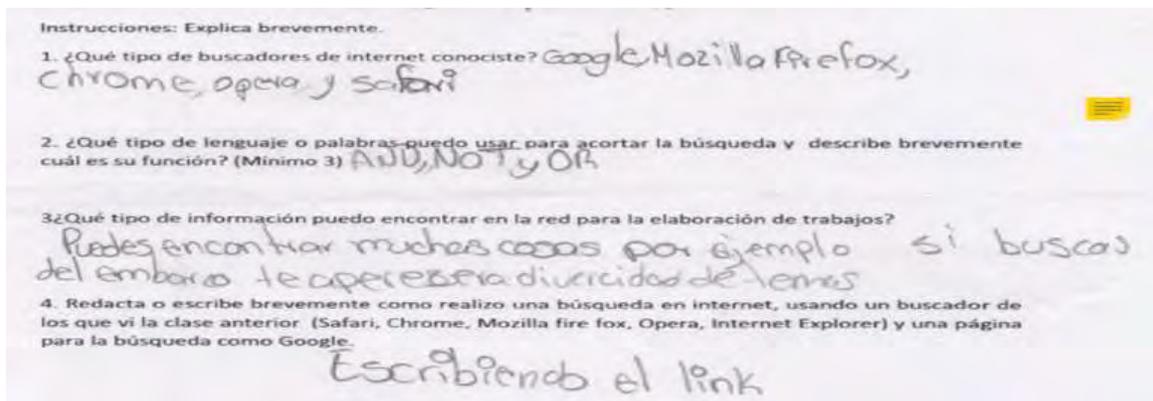
Laura también presenta dentro de su redacción una necesidad y motivación clara de la búsqueda, señala cuáles considera los indicadores de haber determinado una búsqueda eficiente y eficaz de información a través de la red. En la que recupera signos o lenguaje informacional, mediante la recuperación de la información presentada en las exposiciones y su práctica. Con esto ella determina que con el uso de comillas, guiones y dos puntos, puede lograr una búsqueda exacta y rápida.

Dentro de las respuestas encontradas sobre la acción de búsqueda se encuentran 10 casos en los que los alumnos logran la recuperación de la información presentada en las exposiciones. Los alumnos movilizan los siguientes conceptos o signos culturales “operadores booleanos, clasificación de buscadores, uso de buscadores, vocabulario informático y tipo de información que se busca”. Éstos indicadores se presentan en las respuestas a las preguntas uno a la tres, pero al momento de describir el proceso de acción para redactar la respuesta de la pregunta cuatro sobre cómo hacer la búsqueda, los alumnos no logran hacer la vinculación de la información con la acción práctica y el dialogo entre pares que hicieron al momento de la búsqueda sobre el tema.

En este caso el objeto (la pregunta) requiere la acción cognitiva de recuperación de los conocimiento que los alumnos tienen de signos culturales, con los que los alumnos podrán asociar y recordar cuales fueron los elementos que pueden incorporar para llevar a cabo una búsqueda. Sin embargo no logran transformar el conocimiento que presentan en las primeras tres preguntas sobre los indicadores de búsqueda en elementos que puedan incorporar o identificar en la redacción la respuesta a la pregunta cuatro, que demuestren como realiza la acción.

Con esto queríamos identificar cómo representan las acciones de búsqueda. Pero también contamos 5 casos negativos, estos alumnos no consiguen describir coherentemente el proceso de búsqueda y selección de las fuentes aun cuando en las preguntas 1, 2 y 3 si incorporan algunos elementos pertinentes. A continuación presentamos el ejemplo de Manuela.

Figura 9. Ejemplo Manuela pregunta cuatro



El ejemplo de Manuela no presenta una necesidad de la tarea, no describe un motivo de búsqueda que la lleve a un fin determinado, el alumno no logra hacer una recuperación de signos, o procesos de acción que describe en las preguntas 1,2 y 3 como algún buscador un comando de búsqueda o el tipo de información que podría encontrar con su búsqueda. Estos mecanismos de búsqueda podría haberlos recuperado para incorporarlos a una redacción ampliar, en la explicación de la respuesta cuatro, pero no logra llegar al fin deseado de la actividad.

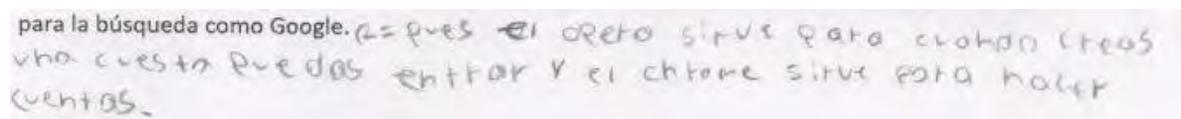
También hubo 3 casos en que los alumnos no logran integrar o hacer una recuperación de los contenidos presentados dentro de la exposición y presentan una estrategia errónea de la función de los comandos, como ejemplo tenemos el caso del alumno Marcos.

Ejemplo Marcos pregunta 4

“entro y escribo lo que necesito con la palabra not”

En este ejemplo el alumnos Marco no presenta una finalidad de objetivo de la tarea y el comando de búsqueda que describe **“not”** no funciona de esa manera, ya que este operador booleano tiene la función de excluir contenidos, en esta caso mostrara resultados que contengan únicamente el primer término y no el segundo, de la palabra escrita en el buscador, indicando que no nos interesa uno de los términos, en este caso el alumno no logra vincular la información de sus respuesta anteriores, debido a que no comprendió el contenido presentado. Otro caso similar es el de Paola.

Figura 10. Ejemplo Paola pregunta cuatro



para la búsqueda como Google. = pues el opera sirve para cuando creas una cuenta puedes entrar y el chrome sirve para hacer cuentas.

“pues el Opera sirve para cuando creas una cuenta puedes entrar y el Chrome sirve para hacer cuentas”

Esta estudiante no tiene clara la necesidad y los motivos, también se identifica dentro de su redacción que la respuesta no corresponde a la descrita por la tarea, en este caso su respuesta no es capaz de satisfacer el objetivo. En esta respuesta se identifica que no presenta conocimiento exacto y habilidades de acción vinculada a las exposiciones, las preguntas anteriores del cuestionario o su misma

práctica de búsqueda que permitan afirmar que la niña, fue capaz de delimitar y tomar conciencia de la finalidad en las que tendría que haber realizado la acción. Pues el navegador Opera es un programa que permite ver información que contienen las páginas Web, en la que podemos visualizar textos, imágenes, videos etc. Como señalan Leóntiev, Luria y Davidvo (en Montealegre, 2005) y de igual modo Rouet y Britt (2012, en Vega, Báñales y Reyna, 2013), la búsqueda, la selección y evaluación de la información de diferentes fuentes requieren motivaciones y objetivos claros que permitan una integración de conocimientos y habilidades que implican la búsqueda en la red y otros documentos que facilitarán que en actividades posteriores puedan discriminar la información que obtienen de diversos lugares.

Después de esta actividad se dejó de tarea que ellos encontraran dos textos en la red con los términos de búsqueda “EDAD MEDIA”, “Imperio Bizantino” y trajeran el primer resultado de búsqueda que serviría para la realización de la actividad siguiente que era leer los textos y analizarlos en el aula. Yo ya sabía que, con estos parámetros de búsqueda, encontrarían un texto de Wikipedia que mi director y yo habíamos seleccionado y evaluado previamente para realizar el segundo paso.

El paso siguiente fue la lectura de texto *La Edad Media* del libro de texto de historia de los alumnos y del texto sobre la Edad Media encontrado en Wikipedia. Esta primera lectura la llevé a cabo para que los alumnos pudieran distinguir como se realizaba el proceso y selección de la información y comparación de las fuentes con el contenido de las mismas. Los textos presentan información contrastante: algunos de los autores ubican el inicio de la edad después de la conquista de América y otros aseveran que la Edad media inició con la caída de Constantinopla.

Además, la primera fuente de información que fue el texto del libro, aportaba elementos básicos y muy concretos sobre el periodo del imperio, qué territorios eran los que componían el territorio en esa época y aspectos relevantes sobre la economía. En tanto que en el texto 2 o fuente de Wikipedia, se abordaba esta información de una manera más extensa en la que se presentaba el periodo que abarcaba la Edad Media, como la caída del Imperio de Constantinopla, quien era el

gobernante del territorio y qué pueblos conformaban los dos territorios en los que se dividió el territorio de Oriente y Occidente, así como las tribus que se formaron con la división de los territorios, que fueron los pueblos Eslavos. De igual modo contenía aspectos relevantes de la economía. Se buscaba como finalidad de la tarea que ellos pudieran contrastar y desarrollar un proceso intertextual con la vinculación de los nodos de contenido-contenido esta información y además distinguir la diferencia correspondiente al inicio de la Edad media.

Esta actividad se presentó a modo de primer eslabón de orientación de la acción de la actividad. Se implementó una exposición en la que se presentaba el texto que ellos tenían en el libro y se analizaba elementos contenidos en el organizador gráfico número 1, del cual se destacaba la contextualización de la información presentada.

Buscando que los estudiantes ubicaran la temporalidad en la que se desarrolló la Edad Media, los participantes o territorios que fueron relevantes durante este periodo. También se destacó la importancia de comparar que decía un autor en el primer texto y que presentaba el segundo autor. También de dónde provenía este contenido y si ellos consideraban que era una fuente confiable lo que se estaba presentando como nodo de fuente y esta actividad permitió que los alumnos practicasen el proceso de clasificación de la información, al presentarse como ejemplo la mayoría de los alumnos lograron realizar favorablemente esta actividad debido a que recibieron ayuda del experto .

Como tercer paso de acción los alumnos tenían que hacer la actividad en la que pudieran relacionar la información del texto con vínculos de contenido complementarios, contraste e incrementales con la información obtenida de las dos fuentes seleccionadas anteriormente, a través del nuevo texto “la Edad media y su ubicación” que también se obtuvo de la red y a modo de práctica de lo que ya habían realizado junto conmigo en el primer paso. Se identificó que este proceso presentaba dificultades; se detectó que los alumnos no contaban con la apropiación de los signos culturales presentados en los textos como: Impero Bizantino, Ciudades Estado, gobernantes de la época, división del territorio, periodo temporal, Eslavos, Feudalismo, Mahoma, e Islam. No lograron tener los elementos que

permitieran la orientación, la motivación para una finalidad clara de la tarea. Galperin (1959) señala que el alumno debe tener claros los signos que le permitan realizar las acciones mentales en las que tienen que situar el conocimiento y sus condiciones y posteriormente apoyar la acción en el objeto material, en el que el alumno se apoye del organizador gráfico para clasificar la información, que permitiría la ejecución de la tarea. Sin embargo, ellos no contaban con estos signos culturales que les permitiría entender el contenido de los textos, lo que dificultaba la tarea.

Por este motivo analizando los primeros productos de la “actividad cero”, nos percatamos de que los textos eran complicados para los estudiantes porque no tenían conocimientos previos acerca del tema y la realización de actividades similares en el proceso de análisis de los textos.

Debido a lo anterior, se realizó un reajuste de textos y se añadió una actividad de recuperación de contenidos de manera orbital señalada por Christine (2002) con la que a través de una exposición se presentaban vocabulario que abarcaba el contenido de los textos y se generaba un actividad de retroalimentación antes de pasar a los textos que se iban a usar. La finalidad era que ellos se apropiaran de este conocimiento y conceptos claves como imperio Bizantino, Feudalismo, Mahoma, Islam, división del territorio en la Edad Media, monarquía, ciudades Estado, Cruzadas, Eslavos, Reyes para entender mejor los textos y poder realizar las acciones.

Los datos obtenidos de esta primera actividad, denominada actividad cero, me permitieron ver la dificultad que presentaba para los niños la identificación de los procesos intertextuales de múltiples documentos y cómo ellos realizaban la acción de la búsqueda y análisis del contenido de la información.

Coincidiendo con los hallazgos detectados por Rouet, Favart, Britt y Perfetti (1997 en Perales y Vega, 2016) en el que señalan que los conocimientos previos del tema y dominar la disciplina con la que se está trabajando por parte de los alumnos, presenta un impacto en el uso de las fuentes y la comprensión intertextual.

Un ejemplo fue que para la primera actividad que fue determinar como en el cuestionario que elementos consideraban los alumnos determinaron que la información presentada en la exposición por la investigadora era la más confiable, y también incorporaron elementos que ellos conocían que ya habían practicado con anterioridad.

En la actividad al analizar los temas los alumnos no habían recibido ninguna exposición previa del tema la Edad Media, por lo que los alumnos solo sabían de este de esta información por las lecturas de los tres textos leídos. Y ellos tampoco habían realizado una actividad similar a la que presentaba este trabajo de intervención, por lo que fue complicada para ellos y pocos estudiantes lograron organizar la información en el organizador grafico 1 y al no entender, la tarea y el contenido de los temas, no lograron realizar un proceso intertextual que los llevara a realizar un texto sencillo y coherente. Por lo que no lograron una vinculación de los nodos de contenido-contenido.

En vista de que esta actividad no había alcanzado nuestros objetivos iniciales se realizó una modificación de como abordarían la información los alumnos, se determinó que ellos no lograban entender conceptos claves que se encontraban el cuerpo del texto, por esta razón no comprendían la información que estaban leyendo, ya que muchos no tenían aprendizajes previos sobre esos temas.

Actividad 1 (clase 2, marzo 2017)

Para la realización de esta actividad se tomó en cuenta lo detectado en la actividad cero, que fue en donde los alumnos presentaron dificultades para leer y analizar los textos y poder vincular información de las preguntas del cuestionario de búsqueda de información en una redacción que en la que explicarán y contemplarán la información analizada en las preguntas anteriores.

Para la actividad 1 se abordaron textos siguiendo los contenidos planteados por el programa de estudios 2011 en la materia de historia para alumnos de sexto grado en el que el tema central fue “La Edad Media en Europa y acontecer de Oriente en esta época” (páginas 80-85). En estos textos se plantea en términos

generales la ubicación temporal las principales actividades económicas, y quiénes gobernaban o eran los pueblos sobresalientes del Imperio.

Se usaron dos de los textos anteriores porque ellos ya estaban familiarizados con los contenidos: el texto del libro de historia y el de Wikipedia “La Edad Media”. Adicionalmente, se usó un tercer que el director y yo construimos realizando una paráfrasis del texto procedente del libro de historia, con el fin de que ellos vincularan y analizarán la información para determinar que uno de los textos era igual al anterior desarrollando vínculos de solidaridad con los que se buscaba establecer relaciones entre uno o más textos como menciona y especificaran que no aportaba nada nuevo, ya que simplemente contenía la misma información (Cerdán y Vidal-Abarca ,2008) también explicando vínculos incrementales .

A continuación se presenta una tabla con los textos que se seleccionaron e implementaron a lo largo de las actividades usando los criterios de confiabilidad de las fuentes y selección de los contenidos para análisis.

Tabla 8. Tabla de textos y contenidos implementados en las actividades

ACTIVIDADES	FUENTES CONSULTADAS	
ACTIVIDAD 1	FUENTE 1	Libro de historia (páginas 80-85)
	FUENTE 2	Paráfrasis : La Edad Media y su ubicación
	FUENTE 3	Wikipedia
ACTIVIDAD 2	FUENTE 1	Libro de historia (página 86-92)
	FUENTE 2	Paráfrasis: La Edad Media su desarrollo económico y social
	FUENTE 3	Ricardo Krebs: Desarrollo de la economía en la Edad Media
ACTIVIDAD 3	VÍDEO 1	El historiador. com : Las cruzadas
	VÍDEO 2	Alejandro Bermúdez: ¿Qué fueron las cruzadas?
	VÍDEO 3	Alejandro Padilla: Las cruzadas
ACTIVIDAD 4	FUENTE 1	Libro historia páginas (94-102): El Islam y la expansión Musulmana
	FUENTE 2	Paráfrasis.: El Islam y la expansión Musulmana y su papel en el conocimiento y difusión de la cultura.
	FUENTE 3	WIKIPEDIA :Expansión Musulmana

Fuente: Elaboración propia.

Para esta actividad usamos como marco explicativo el modelo MD-TRACE (*Multiple Documents –Task –Based Relevance Assesmt and Content Extracción*) que nos sirvió para explicar la función, los pasos y recursos que implementamos.

Este modelo contiene cinco pasos que normalmente el lector implementa al leer y analizar un texto para resolver la tarea, lo primero que se busca es que el

estudiante construya su modelo de tareas (que entienda qué le exige la tarea). Después que evalué las necesidades de la información comparar similitudes, diferencias, contrastantes y complementariedades en los contenidos de las fuentes implementadas. Posteriormente deben procesar el documento, que les permitan crear productos de la tarea y por último evaluar el producto de la tarea. Este proceso se presenta a modo de ciclo y dependiendo de los recursos con los que contaban los estudiantes al momento de realizar la tarea.

A continuación se presenta un ejemplo del paso de construcción del modelo de tarea como eslabón de orientación de la actividad realizado por mí.

Lynette: [...] vamos a leer el texto y vamos a entender cada uno de los textos por separado, [...] Cada uno de los textos es una pequeña parte de la información [...] vamos a hacer una comparación de los diferentes discursos que traen los textos, quién se acuerda qué eran discursos, ayer lo expliqué, había un discurso oral y había un discurso escrito ¿se acuerdan?

Valentina: “el oral era leídos”

Lynette: [...] Los orales son los que podemos ver en los videos, o discursos los podemos escuchar [...] los escritos son los textos que podemos recuperar en los libros, en las páginas de internet, en las revistas y en otros artículos, [...] (clase 2, marzo 2017)

Las referencias a los tipos de discurso oral y escrito ejemplifican la reflexión sobre la lengua (tarea metalingüística) que es indispensable para orientar el desarrollo de habilidades informacionales. Dentro de este proceso como primer paso se dio la instrucción y se señalaron los recursos externos y condiciones para la realización de la tarea, en este caso no todos los dispositivos de los estudiantes servían y la red se saturaba, haciendo muy lenta la implementación de la práctica de búsqueda en el aula de los textos señalados anteriormente.

Para evitar que esto fuera un impedimento en la consulta de las fuentes, los textos se imprimieron, al igual que los organizadores gráficos y también se proyectaban en la clase para que ellos pudieran tener acceso sin limitaciones de conexión y equipo.

Dentro de este primer paso también se estableció el tiempo para realizar la actividad y los productos que a través de la lectura de los textos el estudiante debía realizar como el llenado de los organizadores de gráficos 1 y crear su texto en el organizador gráfico 1.1.

En este caso las limitaciones del contexto (como falta de dispositivos para la búsqueda en línea e internet en el aula) no, nos permitieron trabajar

específicamente en la búsqueda práctica de los textos por lo que los alumnos no pudieron desarrollar sus habilidades y procedimientos de búsqueda en la red más allá de la actividad cero. Pero el organizador 1 nos permitió identificar si el estudiante un procesos metacognitivas como la planeación para elaborar su producto.

Posteriormente como segundo paso el estudiante debía evaluar las necesidades de información, identificando de los textos aspectos relevantes de la confiabilidad de las fuentes e identificar el nombre del autor o título del texto. Con la finalidad de determinar la procedencia de las fuente, el estudiante debía contextualizar las dimensiones temporales y espaciales de los eventos históricos a través sus conocimientos previos, estos adquiridos en clases anteriores conocimientos previos. Una vez que el estudiante clasifica la información de las diferentes fuentes se disponían a llenar el organizador gráfico 1, que se muestra como ejemplo en la tabla 9.

Este organizador tenía el objetivo que el alumno lograra organizar la información relevante según sus fuentes, poner el nombre el texto, o lugar de procedencia y datos generales de la fuente, posteriormente. Esta tabla contenía indicadores de información que debían ser procesados, según la información obtenida de los diferentes textos y en el apartado de extras. Ellos debían poner alguna información relevante del texto que no estuviera dentro de la información pedida en los demás apartados, pero que fuera relevante en el texto.

Posteriormente una vez los alumnos leyeran los diferentes textos, debían organizar la información un textos sencillo coherente, que hablara sobre el tema que se estaba tratando. Ellos debían manejar información proveniente de las fuentes que ya habían consultado. Para esta actividad llenaban el organizador gráfico 1.1 véase el ejemplo en la tabla 10.

El escrito que debían realizar los estudiantes debía incorporar elementos relevantes de cada texto, en donde los alumnos integrarían toda esta información para lograr una narración coherente, que también permitiera identificar la información de las diferentes fuentes. Asimismo, el organizador gráfico promueve la actividad metalingüística de identificar diferentes elementos textuales y ponerlos en

relación unos con otros de manera intratextual e intertextual, orientando así las habilidades informacionales de cada estudiante.

Tabla 9. Formato de organizador gráfico 1 (Hoja de trabajo 1)

Hoja de trabajo 1			
Nombre			Fecha :
Instrucción: Lee y analiza la información de los textos y clasifícala según su fuente			
	FUENTE 1. LIBRO DE TEXTO	FUENTE 2. LA EDAD MEDIA Y SU UBICACIÓN	FUENTE 3 LA EDAD MEDIA EN WIKIPEDIA
HECHOS			
CONTEXTO			
PARTICIPANTES			
CAUSAS Y COSECUENCIAS			
EXTRAS			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Formato organizador gráfico 2. (Hoja de trabajo 1.1)

Hoja de trabajo 1.1
Nombre :
Instrucciones : Realiza un breve texto en el que identifiques la información de las 3 distintas fuentes, explica las semejanzas y diferencias (contrariedades) sobre la información que encuentras y en tu redacción identifica las fuentes por su nombre y autor

Fuente: Elaboración propia

Dentro del paso tres los alumnos debían vincular los nodos de contenido-contenido con los que iban a construir una representación intertextual. Como lo establece Wile, Goldman, Sánchez, Ash y Hermmerich (2009) el estudiante establece estas conexiones intertextuales a través de ciertas condiciones como el tipo de tarea en la que se buscaba que el estudiante identificará la relación de complementariedad, contradicción e igualdad de las fuentes.

A través del llenado del organizador gráfico 1, los alumnos debían clasificar esta información, según el tipo de interrogante que se planteaba para completar el organizador gráfico, con el que ellos debían identificar los elementos que se pedían del texto como: ¿Qué hechos históricos relevantes presenta el contenido? ¿Cuál es el contexto en el que se desarrollaba la trama del contenido? ¿Quiénes fueron los participantes? ¿Las causas y consecuencias se describían en la historia? y ¿qué aspectos relevantes se podrían tomar en cuenta?

Los estudiantes analizaron el contenido a través de conceptos claves descritos en el organizador, no específicamente como una pregunta, pero si como un elemento que los estudiantes debían buscar para clasificar el contenido: los hechos relevantes del contenido, el contexto, los participantes de la historia, las causas y consecuencias si estos las tenían y elementos extras que aportasen información que para ellos fuera importante recuperar de los textos.

El tercer paso fue llenar el organizador gráfico 1.1, en el que se los alumnos debían realizar un breve texto identificando la información de las tres distintas fuentes organizadas en el organizador gráfico 1. En su texto debía explicar las semejanzas, diferencias y aspectos complementarios de los contenidos de los textos, de igual modo debían poner o identificar las fuentes por un nombre o autor, que les permitiera realizar un texto coherente para la actividad teníamos alrededor de 2 horas y 30 minutos.

En esta actividad aplique el proceso a modo de eslabón de orientación, siendo en este caso la instructora la experta en el contenido guie el primer proceso de lectura del texto “La Edad Media en Europa y acontecer de Oriente en esta época”, lo que permitió que los alumnos menos expertos, pudieran ir adquiriendo las habilidades que les permitieron entender el proceso. Esta acción relacionada con la finalidad de la tarea permite que los estudiantes realicen la lectura y la vinculación de los nodos de fuente y nodos de contenido de los textos dos y tres en los organizadores gráficos.

Figura 11. Ejemplo Martha actividad 1 organizador gráfico 1 en zona de desarrollo potencial

	FUENTE 1. LIBRO DE TEXTO	FUENTE 2. LA EDAD MEDIA Y SU UBICACIÓN	FUENTE 3 LA EDAD MEDIA EN WIKIPEDIA
HECHOS	Periodo de la Edad Media	Se funda el territorio Romano	Diferencias temporales y geográficas
CONTEXTO	El territorio Romano	El Imperio Occidente de Grecia	La edad media
PARTICIPANTES	El Imperio Bizantino y culturas china, india y japon.		La Repoblación de la Península Ibérica
CAUSAS COSECUENCIAS	No tiene	No tiene	No tiene
EXTRAS	No tiene	No tiene	Las nuevas formas políticas, que van desde el califato islámico a los poderes universales.

En el organizador gráfico realizado por la alumna Martha identifiqué la implementación de estrategias de organización de los contenidos, en este ejemplo la alumna tomó conciencia del proceso, al orientar sus acciones para la tarea, por que logra entender la finalidad y la necesidad al ubicar la contextualización del documento, distinguiendo la dimensión temporal y espacial de los eventos históricos de las tres fuentes.

Cuando el estudiante logra ubicar la información dentro de organizador gráfico1 dividida en fuentes y aspectos de contenido relevantes como se había determinado en la instrucción inicial. De igual manera aporta elementos de complementariedad de la información en del nodo de fuente 3, en este apartado complementa con la siguiente información: “las nuevas formas políticas, que van desde el califato islámico a los poderes universales”, esta información no la contienen las fuentes uno y dos al ser ambos texto similares. Pero en el nodo de la fuente 2, la alumna no logra hacer la vinculación en el apartado de “los participantes” como lo hace en las fuentes uno y dos ya que este apartado debería presentar la misma información debido a que estos dos textos contienen información similar.

Dentro de esta actividad clasificamos a los alumnos según la zona de desarrollo en la que se encontraban, detectando que al inicio de la lectura del segundo texto 11 alumnos se encontraban en su zona de desarrollo real, ya que si lograron la localización de los elementos. Los alumnos ya presentaban habilidades en la construcción y discriminación de la información y 13 se encontraban en su

zona de desarrollo potencial, ya que como menciona la teoría los alumnos aun no logran dominar la tarea y tiene que realizar la actividad con ayuda de un estudiante más experto o el investigador, como el ejemplo de la alumna Martha.

Otro ejemplo de la realización del organizador gráfico 1 es el de Karen que se encuentra en su zona de desarrollo potencial, a continuación presentó ejemplo del organizador.

Figura 12. Ejemplo Karen organizador gráfico 1 alumna en zona de desarrollo potencial

	FUENTE 1. LIBRO DE TEXTO	FUENTE 2. LA EDAD MEDIA Y SU UBICACIÓN	FUENTE 3 LA EDAD MEDIA EN WIKIPEDIA
HECHOS	Periodo de la edad media		Diferencias temporales y geográficas.
CONTEXTO	Imperio Romano		La Edad Media
PARTICIPANTES	Imperio bizantino. Culturas China, hindú y japonesa		La repoblación de la península Ibérica
CAUSAS COSECUENCIAS	no tiene.	no tiene	no tiene
EXTRAS	—	—	Las nuevas formas políticas que van desde la colonización a los poderes imperiales en la cristiandad

En este organizador gráfico se distingue que la alumna puede realizar la actividad desde los aspectos planteados por Luria (1985) en el que la alumna asimila la información debido a que recibe la orientación de la investigadora:

Niña pregunta: maestra ¿pero no entiendo?

Interventora: mira lo primero que tienes que hacer es identificar que se te pide en la tarea, por ejemplo los hechos, cuales son del primer texto, para que sea más fácil, puedes ir texto por texto así no te revuelves con la información de las demás fuentes.

Niña: está bien.

En este caso determinado que la alumna Karen se encuentra en su zona de desarrollo próximo para poder resolver la tarea, pero en la fuente dos la alumna Karen no logra entender el motivo y la finalidad de la tarea sin ayuda. Se observa que no logra asimilar los principios básicos para resolver el modelo de documentos o la tarea por sí sola, debido a que en organizador de observa que en la fuente dos no se coloca información relevante en el organizador.

Pero la alumna Martha que ya dominaban el proceso, le explica nuevamente las instrucciones y la apoya en el procedimiento. Fue así como la alumna Karen pudo realizar la práctica, porque recibió ayuda de una alumna que ha logrado dominar el proceso lo que permite que ella identifique los elementos relevantes del contenido. Por último en el apartado de la fuente tres, en este apartado tres la alumna logra entender la necesidad de la tarea porque ya la han practicado en distintas ocasiones y genera una estrategia de análisis para identificar y clasificar la información lo que le permite llegar a la finalidad de la tarea por sí sola.

Otro ejemplo de este proceso es el de la alumna Estefanía esta alumna se encuentra en su zona de desarrollo real, debido a que puede realizar la acción sola y cumplir con los requerimientos de la tarea.

Tabla 13. Ejemplo Estefanía organizador gráfico 1 alumno en zona de desarrollo real.

	FUENTE 1. LIBRO DE TEXTO	FUENTE 2. LA EDAD MEDIA Y SU UBICACIÓN	FUENTE 3 LA EDAD MEDIA EN WIKIPEDIA
HECHOS	Periodo de la Edad Media	Se funda el territorio Romano	Diferencias temporales y geografica
CONTEXTO	El territorio Romano	El imperio de Occidente de Grecia	La Edad Media
PARTICIPANTES	Imperio bizantino culturas China, hindú y japonesa	Las culturas Islam y las civilizaciones China, hindú y japonesa	La Población de la Península Ibérica
CAUSAS Y CONSECUENCIAS	No tiene	No tiene	No tiene
EXTRAS	—	—	Las nuevas reformas Políticas, que van desde el califato islámico a los poderes universales de la cristiandad latina.

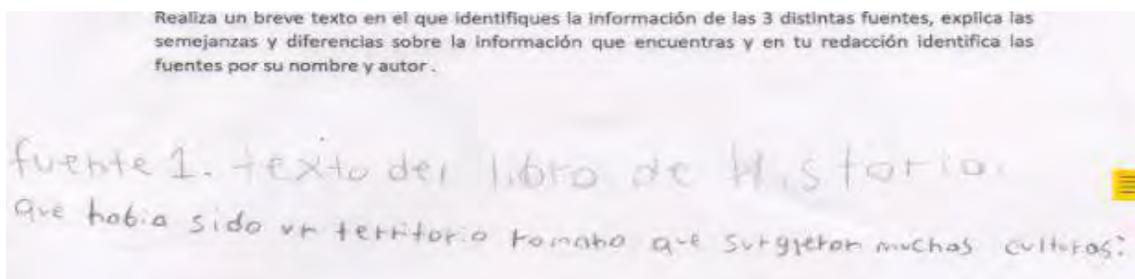
En el organizador gráfico se puede observar que la alumna Estefanía como primer paso ve la necesidad de construir un modelo de tareas por lo que tiene claros los motivos y finalidad de la actividad, que es encontrar la información relevante de los tres contenidos, con la que pueda satisfacer la información requerida en los apartados. En el procesos de lectura es donde ella implementa estrategia de búsqueda y evaluación de los textos, al entender la instrucción la alumna es capaz de procesar la información de una manera más eficiente y usando los criterios señalados de la información relevantes como lo señala McCrudden, Magliano y Schran (2010).

El organizador gráfico nos permite observar la necesidad de la información. esto se demuestra cuando la alumna ubicó los contenidos específicos que se pedían en cada uno de los apartados solicitados, esta organización es clara porque el organizador gráfico tiene la finalidad de ser el objeto de organización de la información mediante el cual la alumna buscó aspectos solicitados relevantes de los textos que contesten cada uno de los apartados. En este caso la dificultad que presenta la alumna es determinar cuanta información si es o no suficiente para contestar el apartado. Pero ella es concisa en la información, por lo que se detecta que presenta habilidades de selección y evaluación de la información que aprendido con anterioridad en otras clases.

Las actividades como lo mencionamos anteriormente tenía los objetivos: organizar el contenido de los textos en información clave con la que los alumnos llenarían los organizadores gráficos y posteriormente escribir un texto en el organizador gráfico 2 con la finalidad de que los estudiantes lograsen la implementación de una tarea comparativa de varias fuentes. Que les permitió a los estudiantes desarrollar un conjunto de habilidades informacionales construyendo significados a través de los contenidos temáticos de las fuentes del libro de historia, el texto de Wikipedia y la paráfrasis, con los que habían evaluado y discriminado la información en el organizador gráfico uno (Britt, Angliska, 2002; Goldman, 2006 y Rouet, 2006) lo que permitió identificar los procesos mentales y cognitivos que realizaron los alumnos al enfrentarse a la tarea metalingüística .

Posteriormente los alumnos llenaron el organizador gráfico 1.1 que consistía en que los estudiantes redactaran un texto haciendo una comparación entre la información que se presentaba en la fuente 1, que era el texto del libro de historia, la fuente 2 el texto tomado del Wikipedia y la fuente 3 una paráfrasis del tema, en esta actividad detectamos tres casos negativos, a continuación presentamos un ejemplo de estos.

Figura 14. Ejemplo Pedro caso negativo actividad 1



En este ejemplo el alumno se encuentra en su zona de desarrollo potencial, no tenía claros la motivación y finalidad de la tarea, debido a que solo logra aportar información de un nodo de fuente del libro de historia en el que él integra información general de consecución en la creación del territorio, al aportar lo siguiente: “que había sido un territorio Romano que surgieron muchas culturas” pero no logra hacer algún vínculo, entre los nodos de contenidos del texto de Wikipedia y la paráfrasis, aun así especifica la procedencia de la información. El alumnos no logra realizar la actividad de manera individual, no logra vincular su conocimiento previ6o acerca del tema, que le permitan hacer inferencias en la red semántica con la que pueda construir significados para una relación coherente de información ya analizada, leída y expuesta .

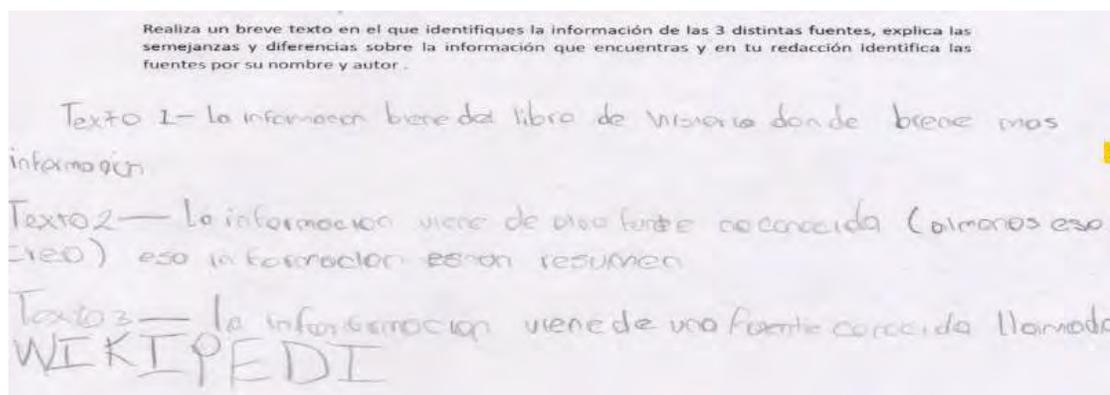
Por lo que se detecta que el alumno no es capaz de establecer los tres tipos de representaciones que forman parte de sus recursos interno. En los recursos *declarativos* donde el estudiante identifica el tema y la tarea, el estudiante no establece en su redacción el tema de cual trata su texto. En los recursos *procedimentales* el alumno debería identificar sus habilidades de búsqueda de la información, a través de la lectura de las fuentes, en este caso identifica solo una

que es el texto de libro de historia, pero no logra aportar más elementos. Por último en los recursos *metacognición* en los que el estudiante planea el proceso de acción de la tarea. No se distingue que el alumno sea capaz de usar estrategias de redacción para la tarea, ya que no aporta elementos, conceptos claves que había identificado en el organizador gráfico 1 y tampoco logra vincular algunos elementos presentados en las exposiciones, no logra finalizar la tarea.

Dentro de esta actividad se detectó a 14 alumnos se encontraban en su zona de desarrollo y 5 alumnos se encontraban en su zona de desarrollo potencial, y 3 no lograron escribir nada en su organizador y tenemos ya que tenían claro los motivos, pero no la finalidad de la tarea, estos alumnos realizaron la tarea aportando signos de vinculación de coincidencia entre los nodos de contenido–contenido de las fuentes, e identificaron cada información de manera aislada por fuentes.

Pero no logran integrar elementos que permitan identificar qué es lo que genera la coincidencia en los textos, por lo que no logran integrar la información de los nodos de contenido en un a narrativa coherente, un ejemplo de estos casos es el de Cristal.

Figura 15. Ejemplo Cristal actividad 1 organizador 1.



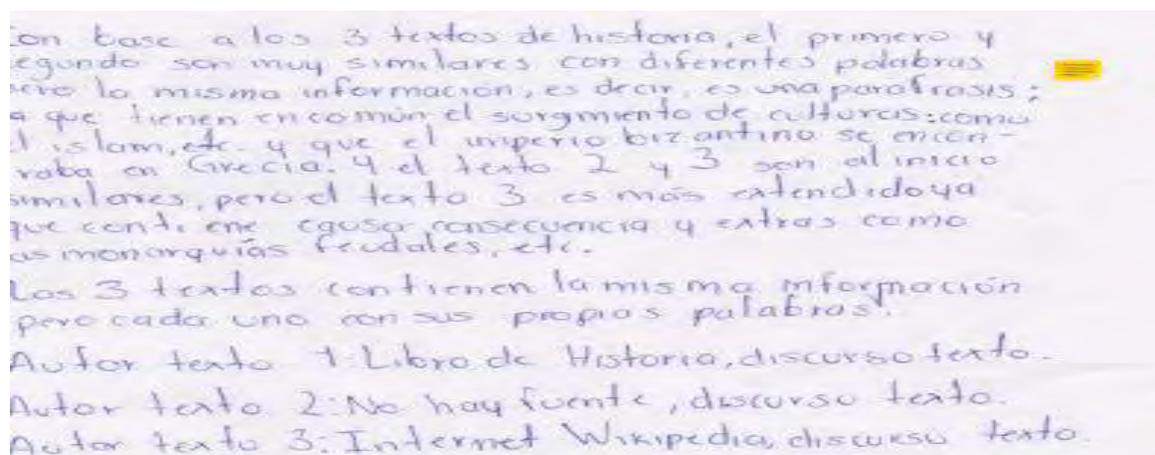
En este ejemplo la alumna se encuentra en su zona de desarrollo potencial. Cristal según el modelo MD-TRACE presenta motivación para hacer la tarea y como primer paso del modelo no tiene clara las instrucciones de la tarea, por lo que da pie a que esta quede incompleta. En este sentido su objetivo no es generar un texto coherente con la información. Más bien ella analiza el tercer componente de la teoría de modelo de documentos que es identificar las características del texto y crea una

vinculación imprecisa basada en criterios subjetivos de interés, que es determinar simplemente que relación presenta el contenido-contenido de los textos de manera general. Ejemplo: como lo demuestra al referirse a “el libro es de donde viene más información”, “la información viene de otra fuente menos conocida (la paráfrasis) y “la fuente viene de Wikipedia” no especifica la información cómo se pide en la tarea.

En este sentido al crear modelos de tareas algunos autores señalan que algunas veces los estudiantes realizan modelos de tareas diferentes a los planteados por el instructor debido a que ignoran, confunden o agregan criterios y condiciones para buscar, evaluar, seleccionar e integrar la información para realizar la tarea (Bråten, Gil y Strömsö, 2011; Castellano, Báñales y Vega 2011).

Otro ejemplo en la elaboración de los textos el de la alumna Mariana, que se encontraba en su zona de desarrollo real, facilitó la realización de la tareas, a continuación se presenta este ejemplo.

Figura 16. Ejemplo Mariana actividad 1 zona de desarrollo real



En este ejemplo la alumna demostró la motivación, al lograr un proceso intertextual a través de las tareas metalingüísticas, tenía el objetivo de la actividad clara y su finalidad fue crear un texto como indicaban las instrucciones iniciales expuestas por la interventora. Como primer paso del modelo MD-TRACE esta alumna creó un modelo de tareas con el que fue capaz de establecer y evaluar las necesidades de acción. Este modelo consistía en buscar información suficiente y relevante para la tarea y posteriormente establecer una vinculación entre los nodos

de contenido-contenido y nodos de fuente-fuente en los que se pudieran identificar vinculaciones de solidaridad, vínculos de temporalidad e incrementales.

En el caso del ejemplo anterior la alumna Mariana antes de vincular los textos primero identificó que tipo de información se presenta en cada texto al mencionar: “*que el primero y segundo son similares con diferentes palabras (es decir) una paráfrasis*” y cuando se refiere al tercer texto expresa: “contiene la misma información y es más extendido al contener causas y consecuencias” en este punto la alumna realiza una vinculación de nodos de contenido en dos tipos la vinculación de semejanza y la vinculación de complementariedad de los nodos de contenido. Dentro de este proceso intertextual la alumna desarrolla vinculaciones de solidaridad en la que establece las conexiones entre las ideas de los documentos de apoyo (Cerdán y Vidal-Abarca, 2008).

En el tercer y cuarto paso del modelo MD-TRACE que es la comprensión de múltiples fuentes, esta alumna uso la estrategia en la que se apoya de los objetos materiales (organizador gráfico 1) como medio de escaneo rápido de la información contenida en los textos. Después elabora un escrito que sigue los criterios de elementos que evaluó de las fuentes, analizando las características de la fuente.

También contextualiza el documento en el que ubica una temporalidad del contenido histórico del texto, al implementa signos usados en las explosiones (Impero Bizantino, Monarquía, Feudales) con las que hace la vinculación de los nodos de contenido–contenido. Se puede establecer que el lector considera su representación intertextual, ya que está elaborando una tarea comparativa entre los nodos de fuente-contenido y nodos de contenido-contenido, estableciendo dos ideas entre textos que son similitudes e incrementales y explica en que considera su vinculación logrando hacer un texto breve y coherente.

Actividad 2

Para la realización de esta actividad se siguió la misma estructura que la primera actividad mi director y yo seleccionamos los textos basándonos en los criterios que ya establecidos para la confiabilidad de las fuentes. En esta actividad se implementaron los siguientes textos: del libro de historia “la vida en Europa durante la Edad Media” de la página 86 a la 92 del libro de historia de sexto grado, el segundo texto fue una paráfrasis del texto anterior que denominamos “La Edad Media su desarrollo económico y social” y el tercer texto encontrado en la página wordpress.com, “Desarrollo económico en la Edad Media por Ricardo Krebs”

Antes de comenzar con la lectura de los textos se presentó una exposición con los conceptos clave como: (Feudalismo, Ciudad Estado, Monarquía, Reyes, Nobles, Plebeyos, Cristianos, Judíos, Islam, Mercaderes, tributo) que contenían los textos, como antes se había mencionado la finalidad es que los alumnos se apropien de esos signos culturales para entender y comprender de manera integrada la información, posteriormente se procedió a separar a los alumnos en equipos para trabajar el organizador gráfico 2.

En esta actividad se buscaba que los estudiantes más experimentados pudieran ayudar a los que menos tenían desarrolladas sus habilidades, por lo que se dividió el grupo en equipos de 4 integrantes para la elaboración del organizador gráfico 2.

Una vez que se realizó esta actividad y se detectó que habían terminado de llenar sus organizadores gráficos, a modo de juego se proyectó un organizador en el pizarrón de salón para que cada equipo pudiera llenar los espacios correspondientes en los aspectos relevantes del texto. Cada equipo ayudó a sus compañeros y con esta información ellos organizaron la información en su propio organizador gráfico, posteriormente expliqué y realicé preguntas para identificar que se había entendido el tema y si ellos comprendían como se realizaba el llenado del organizador.

Esta actividad se realizó de esta manera, ya que se detectó que en la actividad anterior 3 alumnos no habían escrito nada en su organizador gráfico 1.1 y tampoco habían logrado integrar muy bien la información en el organizador gráfico, y debido a que esta intervención está basada en la teoría de la actividad que implementa la zona de desarrollo para las actividades se buscaba que pudieran trabajar con el apoyo de alumnos más expertos o que ya se encontraban en su zona de desarrollo real, para desarrollar el proceso.

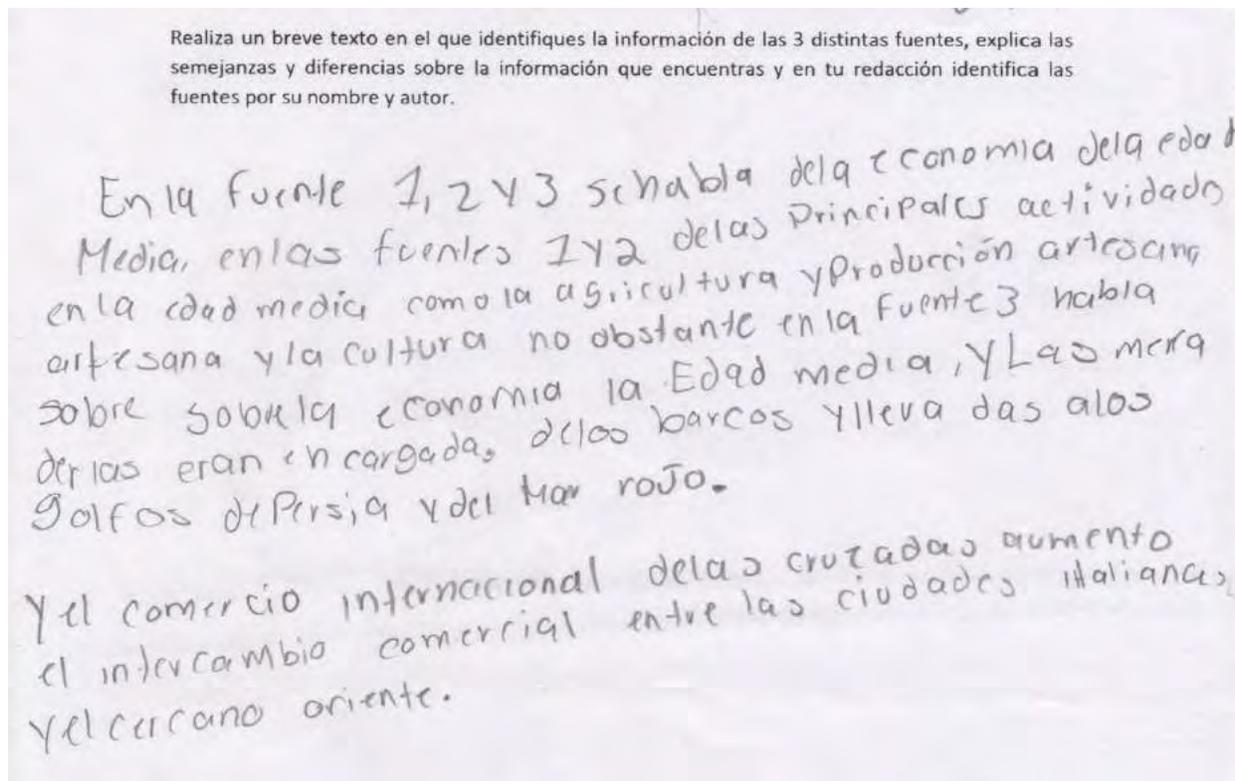
1. Debido a esto la finalidad de esta actividad es que ellos crearán estrategias de lectura de los textos y se apoyaran de compañeros más experimentados para que ellos pudieran afianzar sus habilidades. En este caso no analizaremos el organizador gráfico 2 de manera individual, ya que este se elaboró a través de un a construcción y trabajo colaborativo, por lo que todos los organizadores presentan la misma información. A continuación se presenta un ejemplo de cómo quedó el organizador gráfico 2, elaborado a través del trabajo en equipos y revisión colaborativa.

Figura 17. Ejemplo de organizador gráfico 2 colaborativo.

	FUENTE 1. El historiador .com	FUENTE 2. Video ¿Qué fueron las cruzadas? De Alejandro Bermúdez	FUENTE 3. video las cruzadas de Alejandro padilla
HECHOS	¿Qué fueron las cruzadas? y ¿cómo fue la primera?	¿Qué fueron las cruzadas?	Todas las cruzadas durante un periodo de 200 años.
CONTEXTO	Jerusalén, Babilonia, Siria, Europa, Egipto, Italia, Génova y Venecia.	Europa de Oriente, Norte de África, India, Oriente Medio	Europa, Europa Occidental, Jerusalén, Tierra Santa, Oriente Medio.
PARTICIPANTES	* Caballeros medievales, europeos, hombres, mujeres, niños, Urbano II, Franco, Godofredo Bouillon	El Islam, los cristianos	Cruzados, papas, población Judía, musulmanes.
CAUSAS COSECUENCIAS	Y El contacto cultural y comercial entre Oriente y Occidente. La nueva situación fortaleció el poder de los mercaderes y los reyes.	Consecuencia de la creación de lenguas, culturas, etc.	Después de la 7ª cruzada hubo otras 7 que fracasaron en busca de recuperar su Tierra Santa.
EXTRAS	—	Gracias a ellas existen muchas culturas, lenguas, etc. en el Oriente.	—
	* Roberto, Raimundo Bohemundo, Algis Carniero, feudalismo, italianos, cristianos, turcos, emperador germano Federico Barbaroja, Ricardo Corazón, Felipe Augusto, Papa Inocencio III, venecianos, Bohemundo I.		Causa-Consecuencia: Por el fracaso estas sirvieron para formar lazos económicos y comerciales entre Oriente y Occidente. También los cruzados perdieron todas sus riquezas.

Una vez que se llenó el organizador gráfico 2, se procedió a realizar la redacción del texto para esta actividad los tres alumnos que presentaron dificultades al realizar la actividad 1, se pidió que trabajaran en parejas con compañeros que les explicaron cómo realizar el texto y los demás trabajaron de manera individual, a continuación presentó un texto elaborado por la alumna Camila.

Figura 18. Ejemplo Camila organizador gráfico 2.



En esta actividad la alumna Camila presenta motivación por la tarea y tiene clara la finalidad de la tarea, a través del proceso intertextual los contenidos. Como se establece en el primer paso del modelo MD-TRACE, en el que la alumna identifica la necesidad de vincular los nodos de fuente-fuente y en el que la representación intertextual se analiza a partir de establecer el vínculo entre ambos nodos de los distintos textos, nodo de fuente- fuente y nodo de contenido- contenido (Rouet, 2006).

En este caso la alumna establece una relación entre las tres fuentes cuando escribe "las fuentes 1,2 y 3 hablan de la economía de la Edad Media". También

vincula en la fuente 1 y 2 al establecer lo siguiente: “*las principales actividades en la edad media fueron la agricultura y producción artesana*”.

En la vinculación de los contenidos integra sus conocimientos previos sobre los ambos nodos, lo que permite la integración de información similar y complementariedad, a través de signos identificados de contrariedad al identificar que el contenido de la fuente uno y dos, no es similar a la fuente tres, cuando menciona: “la economía mercancías encargadas por los barcos” en este aspecto habla sobre la economía pero la vincula con el video que vimos dentro de la exposición que habla sobre el comercio internacional ya que el texto habla un poco de este aspecto.

De igual modo realiza una vinculación complementaria aportando elementos que ella cree que pueden ser relevantes según su criterio de análisis de la información, se determina que tiene claros la finalidad de la tarea y crea estrategias de acción que le permiten relacionarla con sus procesos de metacognición como la planeación de la tarea para la integración de las fuentes en un textos, en este caso la alumna se encontraba en su zona de desarrollo real por lo que pudo realizar la tarea sin ayuda .

En esta actividad detectamos que 9 alumnos se encontraban en su zona de desarrollo real y 2 en su zona de desarrollo potencial y 2 no lograron realizar el texto, para esta actividad solo participaron 13 alumnos, los demás se encontraban realizando actividades para la escuela por lo cual no participaron todos en esta tarea.

Actividad 3

Esta actividad consistió en implementar otro tipo de discurso y cambiar los objetos de análisis, ya que como enseñamos dentro de la búsqueda de información al inicio

de este proyecto, en la red podemos encontrar información en diferentes formatos, para seguir esta línea. En la actividad tres mi director y yo buscamos videos que contuviesen información sobre el siguiente tema a analizar en el libro de texto, el tema fue “Las cruzadas” para encontrar estos videos se buscó los mismos parámetros de confiabilidad de las fuentes y del contenido establecidos desde las primeras actividades.

Se implementó este formato debido a que también representó una manera más atractiva para los alumnos, debidos a las dificultades técnicas que presentamos anteriormente con el uso de la tecnología, se buscó que los alumnos que tenían celulares o tabletas pudieran usar sus dispositivos en equipo para no saturar la red, y los que no tenían, se proyectó el video en el salón con audio lo suficientemente adecuado para que se entendiera la narración.

El primer video que se seleccionó, se buscó que fuera la misma información presentada en el libro de texto de historia en la página 93, este video se obtuvo de la página el historiador.com con el tema “las cruzadas”, el segundo video se obtuvo de YouTube con el tema ¿Qué fueron las cruzadas? Del autor Alejandro Bermúdez, con este video se buscaba que los alumnos identificaran la postura del narrador como elemento de crítica de la información presentada en los otros videos, y el segundo video, también en la plataforma YouTube con el título “Las cruzadas” de Gustavo Padilla.

Para comenzar con la actividad los alumnos que desearon tomaron notas de los elementos relevantes para ellos de los videos. Otros alumnos que contaban con su dispositivo podían parar o seguir el video según sus necesidades de información y algunos otros lo vieron y escucharon sin tomar apuntes. No se dijo específicamente que debían hacer para obtener la información como tomar notas o llenar su organizador gráfico mientras vean el video, se buscó que ellos utilizarán sus propias estrategias y habilidades que les permitieron entender y analizar la información que necesitaban para realizar la tarea.

A modo de complementariedad de las fuentes orales de la información que analizamos y con la finalidad de tener más elementos a analizar se invitó al Doctor Gustavo Rafael Alfaro Ramírez, Maestro de la Universidad de Quintana Roo, como

experto en contenidos históricos, para que diera una conferencia a los alumnos del sexto grado, con la que analizaría un discusión que había surgido a lo largo de las actividades que fue ¿Cómo se dividían los periodos históricos? ¿Por qué unos autores analizados dividían consideraban una fecha de inicio de la edad media y otros autores otra?.

Al analizar los organizadores gráficos de los alumnos detectamos que en el organizador gráfico 3, en el que seguimos contemplando los mismos conceptos generales para el llenado del mismo. Se detectó que 10 alumnos se encontraban en su zona de desarrollo real y 16 se encontraban en su zona de desarrollo potencial. A con presentó un ejemplo de un alumna María.

Figura 19. Ejemplo María organizador gráfico 3

	FUENTE 1. El historiador .com	FUENTE 2. Video ¿Qué fueron las cruzadas? De Alejandro Bermúdez	FUENTE 3. video las cruzadas de Alejandro padilla
HECHOS	Expediciones religiosas militares caída del feudalismo.	Cruzadas por las partes católicas y musulmanes	Cruzadas, conquista de territorios en Oriente Medio.
CONTEXTO	Edad Media	Edad Media. Europa	Edad Media. Europa
PARTICIPANTES	Papas, cruzados, reyes y turcos.	Papas, cruzados y musulmanes	Papas, cruzados, cristianos musulmanes y judíos.
CAUSAS Y CONSECUENCIAS	Reintegro de contacto cultural y comercial entre Oriente y Occidente.	La invasión de los musulmanes en la tierra Santa, la expansión de la Iglesia, necesidad de un territorio.	La iglesia, el comercio en el Mediterráneo, el declive del comercio feudal, surge a los monarcas feudales surge el comercio en Oriente Medio que hizo de intermediarios por los musulmanes.
EXTRAS	El reino más famoso fue el de Jerusalén.	Los señores feudales se debilitan frente a los monarcas.	Contactos culturales y comerciales entre Oriente y Occidente.

En este ejemplo María entiende los motivos y finalidad de la tarea, para ella fue clara, debido a que ya ha realizado varias actividades previas y la instrucción de la tarea por parte de la interventora no ha cambiado, con relación al llenado de los organizadores gráficos. Para el análisis de las fuentes la alumna creó un modelo de tareas, que le permito establecer estrategias de acción para obtener la información de los tres videos diferentes.

Esta alumna en particular uso su dispositivo móvil y audífonos para ver el video, lo que le permitía pausar y regresar el video en el momento que ella consideraba pertinente además que tomó apuntes. Ya que la teoría de modelo de documentos pretende que los lectores desarrollen habilidades en la construcción de estrategias para discriminar la información. Según Kintsch (1998) el estudiante asume que el procesamiento de la información resulta de una representación mental que debe ser coherente y dirigida al objeto de lectura y las estrategias que el estudiante utiliza para completar las tareas. En este organizador aporta signos culturales como Feudalismo, Cruzadas, Papa, Musulmanes elementos que ya había encontrado en los diferentes textos analizados y las exposiciones de la docente, esta alumna logra incorporar la información relevante en cada uno de los apartados.

Figura 20. Ejemplo María organizador gráfico 3

1) Instrucciones: elabora una pequeña búsqueda del tesoro usa el tema las cruzadas y busca 3 fuentes sobre ese tema.
<https://www.youtube.com/watch?v=dfPNMJ0vnbk>
<http://www.elhistoriador.com.ar/aula/medieval/cruzadas.php>
<https://www.youtube.com/watch?v=CvuCpyAVLLk>

2) Identifica que información sobre las cruzadas es la misma en cada fuente y que información es distinta.

3) Redacta un texto breve explicando las semejanzas y diferencias, en tu redacción identifica cada fuente por su nombre y autor.

Los hechos en las fuentes 1, 2 y 3, son las cruzadas, la caída del feudalismo y conquista de territorios en Oriente Medio. El contexto en todas las fuentes nos sitúa en Europa, época de la Edad Media, con el Papa, los Cruzados, los reyes y turcos o musulmanes como participantes. En la fuente 3 nos explican que las causas de las expediciones religioso-militares fueron la iglesia, el aumento de la población europea y el debilitamiento del feudalismo, mientras que la fuente 2 complementa con la invasión de los musulmanes en la tierra santa como causa. Las consecuencias fueron el renicio del contacto comercial y cultural entre Oriente y Occidente, según la fuente 1.

En este ejemplo se busca como finalidad de la tarea identificar si la alumna logra través del proceso intertextual el análisis de los contenidos de fuentes, encontrar signos que nos permitan determinar si la estudiante María pudo hacer la recuperación de los contenidos y la vinculación de los mismos, en este caso ella

señala como hechos dentro de los tres textos: *“las cruzadas, la caída del feudalismo y la conquista del territorio en oriente”*

María como ya se había notado desde la actividad anterior tenía claros los motivos y el proceso de instrucción de la tarea, se identifica que logra hacer in proceso intertextual al momento, desarrollar sus recursos interno para la elaboración del texto la alumna recupera de sus recursos declarativos el tema central de los videos, que es las cruzadas .

Además de lograr la vinculación de los nodos de contenidos con los nodos de fuente en el que describió la relación nodo de fuente en el que establece un periodo histórico, al mencionar lo siguiente: “todas las fuentes nos sitúan en Europa, época de la edad media” en este proceso hace un vinculación contextual del contenido de las tres fuentes en las que Wineburg(1991) como una contextualización de temporalidad y eventos históricos a través de los conocimientos previos que tiene el lector del tema, estableciendo vínculos de solidaridad en las conexiones entre dos o más ideas presentadas en los videos.

En la fuente 2 se presenta una argumentación de información contradictoria a la presentada en las otras dos fuentes en este caso ella menciona lo siguiente: “las causas de las expediciones religiosas y militares fueron la Iglesia”. Cuando las otras dos fuentes presentan a la iglesia como participante no como causante de las cruzadas, también presenta vínculos de complementariedad de los nodos de contenido en el video 2 lo complementa con lo siguiente: la invasión de los musulmanes a tierras santa como causa”.

Activad 4

En esta actividad se tenía contemplado como cierre de la actividad de intervención poder hacer el proceso de lectura y selección de fuentes en la sala de cómputo con la que contaba la institución, pero no logramos que la escuela nos permitiera usar

el aula de cómputo, debido a que las computadoras no estaban conectadas y no tenían un encargado de resguardo que se hiciera responsable de que yo aplicase la actividad.

Por esta circunstancia se decidió cambiar el proceso y diseño de la actividad por lo que se volvió a trabajar con impresiones de los textos.

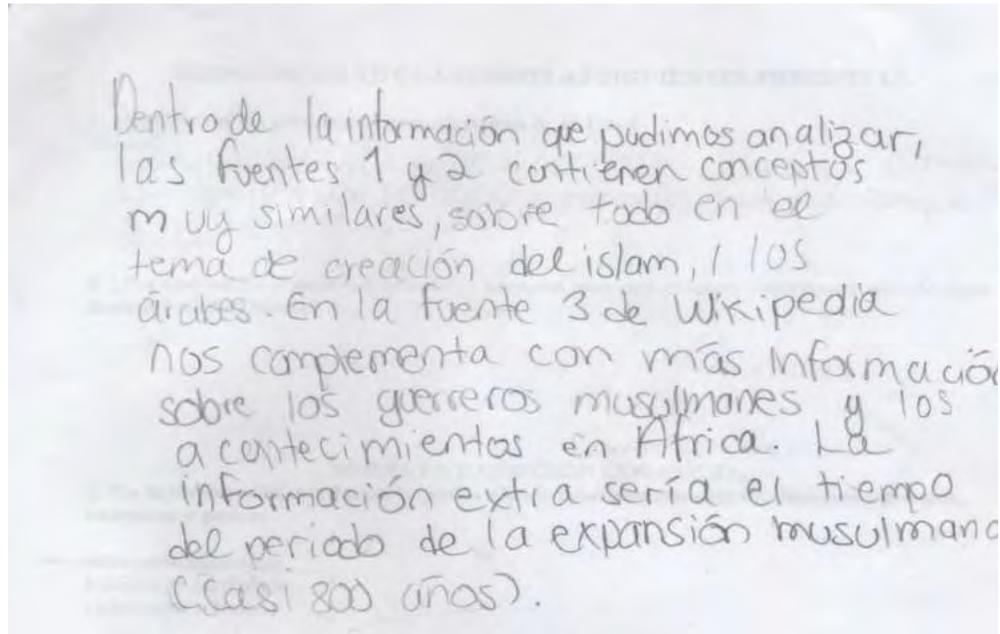
Para este apartado se seleccionaron nuevamente los contenidos tres textos el primero tomado del libro de texto de historia “El Islam y la expansión Musulmana páginas 94 a la 102, el texto dos fue una paráfrasis del texto del libro con el título “El Islam y la expansión musulmana y su papel en el conocimiento y difusión de la cultura” y por ultimo un texto de Wikipedia “Expansión musulmana”.

Se volvió a realizar la exposición de los conceptos claves sobre: el Islam, Mahoma y la religión musulmana, el proceso presentó cambios importantes en la ejecución, aunque para esta actividad no realizamos el llenado del organizador gráfico 4, las instrucciones fueron las mismas analizar la información de las tres fuentes y el laborar su texto en el organizador gráfico 4.1.

Estas actividades se ajustaron a la aplicación de un examen y a los tiempos establecidos debido a que se encontraban periodo de evaluaciones. Por lo que la docente nos informó, que se necesitaría aplicar una evaluación para determinar en calificación cuantificable cuanto había a prendido los alumnos de los temas estudiados en el bloque IV. En este caso la información obtenida de la evaluación aplicada solo fue relevante para la docente, ya que no aportaba elementos relevantes para la finalidad de nuestra intervención, debido a que necesitábamos analizar el proceso intertextual a través de las tareas metalingüísticas que los alumnos realizaban con la relación de los textos.

En esta actividad 16 alumnos se encontraban en su zona de desarrollo real al momento de redactar el texto y 6 se encontraban en su zona de desarrollo próximo, para análisis del texto creado por los alumnos témenos el ejemplo de Margarita.

Figura 21. Ejemplo Margarita organizador gráfico 4



En el ejemplo de María, nuevamente se observa que domina la tarea por lo que la motivación para realizarla está presente, al ir la practicando en determinadas ocasiones, ya cuenta con la finalidad de la tarea clara. La alumna elaboró un modelo de tareas que le permitió procesar la información que leyó, desarrolla estrategias de ejecución a modo de estrategias de análisis en la que vincula los objetos y los orienta hacia la necesidad de crear un texto.

Por lo que se percibe el proceso intertextual, cuando desarrolla la habilidad de vincular los contenidos del nodo de fuente y el nodo de contenido, lo que ha permitido transformar sus estrategias en habilidades de en el que vincula los contenidos de manera complementaria en el que vincula elementos explicativos causales en el contenido. Cuando se refiere a que los tres textos contiene: “conceptos muy similares”

Por otro lado, se vincula los contenidos mediante los nodos fuente-fuente porque especifica las fuentes de los textos, una vez que analiza la información, también presenta vinculación de complementariedad cuando escribe: “la fuente 3 nos complementa con más información sobre las guerreros musulmanes” así como una vinculación incremental. En este caso esta alumna al encontrarse en su zona

de desarrollo real, puede realizar los procesos metacognitivos que le permitieron la creación de un producto que es la redacción del texto. En el que demuestra que tiene habilidades y estrategias para el análisis de la información que ha desarrollado a lo largo de las tareas metalingüísticas y la recuperación de sus conocimientos previos.

Como cierre de las actividades se elaboró una entrevista a la docente del salón, quien participo en la realización de este proyecto, preguntándole ¿qué cambiaría del proceso de intervención? y ¿cuáles eran su perspectiva que tenía de la intervención? a continuación presentamos un fragmento de la entrevista a la docente:

Fragmento de entrevista final a la docente:

Maestra: de inicio si sentí que los niños, tuvieron cierta dificultad, de hecho el tema de la Edad Media pues si no, no es muy sencillo, tiene ciertas vertientes que no son tan accesibles, ósea viene ellos de después de estudiar los periodos de Mesoamérica, del Clásico y ya se adentraban de lleno a la edad media, claro así o marca el currículo de sexto grado. Pero, también nosotros o usted más bien a la hora de planear estuvo muy apegada a los planes de ese programa, así que cambiaría únicamente el planteamiento inicial, ósea que partamos de la realidad del grupo es un grupo pues no dignos homogéneo, pero son niños ya de sexto que se van conociendo desde primer grado, entonces a partir de ahí y empezar a explorar, pero también me di cuenta que hubo rediseño una reestructuración de contenidos y la manera de plantearlos después pues ya, llenado la bitácora veo que hay una buena respuesta en la evaluación, les ofrecimos a los niños que íbamos a contar todas esas participaciones, tanto grupales, individuales, entonces únicamente tomar en cuenta eso, usted viene de posgrado pero los niños si todavía hay lenguaje tanto científico, propios de su carrera, y de su experiencia pero de repente habría que bajarle el nivel o eso que usted hizo de ir rediseñando fue muy conveniente y hubo muy buena respuesta.

En las respuestas se puede distinguir la dificultad que consideró presentaban las actividades tanto para ella como para los niños, esto lo señala por que los niños no habían utilizado los términos *fuentes* para referirse a texto, *contenido* para denotar el cuerpo del *discurso escrito* y *discurso oral*, tampoco habían utilizado *organizadores gráficos* con un fin más allá de la recopilación de las fuentes y como realizar una *vinculación causal, de complementariedad y de contraste*.

La maestra reflexionó que los elementos que presentaban dificultad fueron los siguientes: no se consideró el conocimiento previo del tema, que tenían los niños, ella comentó que las actividades no todos los niños podían realizarlas, ya que ella considera y es consciente que el grupo no presenta una homogeneidad, lo que dificultó el inicio de la primera actividad denominada “actividad cero”. La docente fue consciente y percibió el reajuste de los textos y la implementación de una actividad complementaria que facilitaba la adquisición de esos signos culturales, percibió el trabajo individual y colaborativo como estrategias de acción de la tarea.

Dentro de los elementos encontrados en su bitácora la docente señala como aspecto de interés la implementación de fuentes de información y diferentes formas de consulta, también recupera el proceso de rediseño de las actividades y considera los videos como un medio de información diferente de trabajo.

Fragmento diario de la docente:

Diario de la profesora 5 de abril 2017: “Se abarco el tema de las cruzadas con una presentación en Power Point y luego se analizaron tres videos de manera individual y en equipo”

En otro fragmento de entrevista señala lo siguiente:

Maestra: bueno confieso que aprendí bastante, aprendí mucho, con esta experiencia con tanto lo que usted está tratando de darle a sus asesores el conocimiento que tiene que llevar, para el nivel o el grado que usted quiere obtener, como en la convivencia con los alumnos. Entonces yo, pues sugeriría que se continuara, se... Que se implementara que se.

En esta respuesta la docente reconoce la importancia del proceso y como enriquece la enseñanza, también distingue la importancia de seguir implementando actividades de este tipo no solo con alumnos de sexto grado.

Por otro lado se consideró la importancia de destacar en que zona de desarrollo se encontraban los estudiantes y determinar si había algún cambio en su proceso de desarrollo cognitivo y metacognitivo a través de la implementación de esta intervención con la finalidad de desarrollar habilidades intertextuales a través de objetos de análisis.

La tabla 9. Presenta los resultados del desarrollo real y zona de desarrollo próximo en el que se encontraban los estudiantes al momento de realizar las tareas metalingüísticas.

Después de un análisis de los datos obtenidos recopilados en los organizadores gráficos, se categorizó a los alumnos en la zona de desarrollo que se encontraban al momento de realizar las actividades. Estas actividades están clasificadas de la uno a la cuatro, en las que podemos determinar qué nivel de desarrollo eran capaces de hacer las actividades los alumnos con la ayuda del profesor e interventor y compañeros más experimentados en el tema.

En el que se presentaron alumnos que se encontraban en su zona de desarrollo próximo y otros su zona de desarrollo real, con lo que se determina que cuantos alumnos desarrollaron gradualmente sus conocimientos y habilidades, a través de la práctica de las tareas y ayuda de los trabajos colaborativos y guía de los expertos.

Algunos casos no lograron realizar la actividad, de manera acertada. De esta información surgen nuestros casos negativos, que posteriormente se analizaron.

Tabla 11. Número de participantes y ubicación dentro de las zonas de desarrollo.

ACTIVIDAD	MEDIO	ENCONTRABAN DURANTE EL PROCESO			TOTAL DE PARTICIPANTES
		ZDP (ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL)	ZDR (ZONA DE DESARROLLO REAL)	NO DESARROLLADA	
1	Inicio Cuestionario	17	10		27
2	Organizador gráfico 1	11	13		24
	Organizador gráfico 1.1	13	11		24
3	Organizador gráfico 2	2	9	2	13
	Organizador gráfico 3	6	5	2	13
4	Organizador gráfico 3.1	16	10		26
	Organizador gráfico 4	17	9		26
	Evaluación final	9	14		23

Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto que intentamos identificar como seguimiento de intervención fue realizar una entrevista a la docente, para poder identificar si ella seguía implementando el proceso o parte del mismo. Ella expresa que sí, aunque no con la profundidad de nuestra intervención. Pero usa los organizadores gráficos en la materia de español a modo organizadores de contenido, solo con una fuente, ya que usar más fuentes es más tardado para actividades en el aula. Ella no realiza el proceso de vinculación de los contenidos.

En este sentido nuestra meta de modificar la práctica educativa en la que la docente incluyera, fuentes de múltiples documentos no fue incorporada, como explicamos la docente expuso que el tiempo que ella invertía en incluir más textos era muy extenso, para solo abordar un tema, lo que acorta los tiempos designados a los horarios de otras materias y los objetivos que debe cumplir en los periodos determinados en las unidades escolares. Pero en otro sentido, logramos mejorar las fuentes que la docente incluye, por que en la actualidad no solo se basa en los

textos que designan los libros de una materia, ahora ella busca alguno texto que explique mejor o de manera corta el contenido que pretende enseñar. De igual manera como mencionamos anteriormente no incluía videos como herramienta didáctica y en la actualidad se dio cuenta que es una manera divertida, práctica y entretenida de tocar temas que a los alumnos le parecen muy largos o confusos, por lo que en la actualidad los incluye en su práctica dentro del aula los estudiantes.

La docente aún continúa implementando como fuente principal el libro de texto, pero ha incluido videos a manera de dinamizar la comprensión de la información y para ver contenidos de manera diferente no solo en la materia de historia sino en otras.

5.3 Respuesta a la pregunta de investigación

¿Cómo contribuye la intervención en las competencias de búsqueda, selección de fuentes e integración de información durante la lectura intertextual de diversas fuentes de información histórica en niños de sexto grado de la Escuela Almirante Tomas Othón Pompeyo Blanco Núñez de Cáceres?

Este proyecto contribuyó a profundizar en los conocimientos y los contenidos vistos por los niños en el bloque IV de la materia de historia relacionados con el tema la Edad Media. De igual manera permitió que a través de estas estrategias y establecer las actividades metalingüísticas, los contenidos y los temas en la zona de desarrollo próximo de los niños, se contribuyera a desarrollar un andamiaje que logra aterrizar la enseñanza al nivel del niño, sin restar complejidad al proceso de desarrollo de la lectura intertextual y al contenido.

También se logró la construcción de la innovación educativa a través de las estrategias y materiales implementados durante la realización de este proyecto, al proporcionar y formar habilidades en los alumnos para hacerlos alumnos alfabetizados competentes en información, según el termino implementado por

Zurkowski (1974, en Basulto, 2009, p.2) en el que considera a las personas alfabetizadas en información a quienes se han formado en la aplicación de los recursos de información, técnicas, destrezas que les permitan usar una gama de herramientas documentales, que les servirán para resolver las tareas presentadas en la instrucción.

De igual manera se contribuyó en el desarrollo de estrategias de búsqueda de la información y análisis de las fuentes, evaluando criterios según Doyle (1992 en Basulto, 2009, p.3) quien señala elementos relacionados con la identidad del autor, procedencia de la fuente y datos generales del documento, también la mayoría de los estudiantes identificaron el tipo de texto que se estaba usando si estos eran una paráfrasis, si era una fuente primaria o un texto que aportaba información complementaria.

Dentro del desarrollo de la práctica y trabajo con los organizadores gráficos, clasificar las fuentes de información y a través de indicadores de información, les permitió a los estudiantes organizar la información proveniente de múltiples fuentes, dándoles un apoyo en el orden en el que ponían a las fuentes y la información que estos textos contenían. Esto permitió que algunos estudiantes pudieran realizar textos coherentes, debido a que se encontraban en su zona de desarrollo real, lo que facilitó que manejaran la información y realizaran favorablemente la tarea.

El caso contrario de los alumnos que se encontraban en su zona de desarrollo potencial que se quedaron en la primera fase del proceso, que fue la selección y clasificación de la información dentro del organizador gráfico 1. Por esta razón cuando llegaron a realizar la tarea planteada en el organizador gráfico 2, que fue la redacción de un texto sencillo, en el que se demostrara su proceso intertextual en el que pudieran realizar vinculaciones de nodos de contenido-contenido y nodos de fuente-fuente, estos alumnos no lograron realizar una integración coherente de la información de las múltiples fuentes y solo usaban una o dos fuentes sin lograr una redacción coherente.

Por otro lado contribuyó de igual manera a introducir una práctica distinta en un ambiente de aprendizaje que tenía establecida cierta inercia, permitiendo exponer a la docente a la posibilidad de innovar en su práctica educativa. También

para mí, como investigadora y docente, esta actividad contribuye al desarrollo de habilidades prácticas y teóricas para mi docencia.

Considero que esta intervención me permitió tanto innovar en la práctica docente, como desarrollar habilidades para manejar las teorías educativas dentro de los programas académicos que sustenten aspectos recientes, como el manejo de la información de fuentes electrónicas y conjuntar estas herramientas para poder hacer un poco más interesante una asignatura.

De igual modo el proceso permitió a los estudiantes tener un acercamiento con actividades un poco más complejas, a las que normalmente estaban acostumbrados, algo que sirvió de primer acercamiento para futuras actividades en de este tipo y análisis de textos, que serán implementados en grados superiores.

CAPÍTULO 6 CONCLUSIÓN

Como hemos analizado en los artículos la comprensión de múltiples documentos es uno de los principales retos en el aprendizaje disciplinar tanto en la educación universitaria (Goldman ,2004; Goldman et al., Rouet, 2006) como en la educación básica.

Como objetivo de esta investigación en este proyecto pretendimos contribuir al desarrollo de mejores prácticas de lectura intertextual de múltiples fuentes en la materia de historia con los alumnos y la docente de sexto grado. Ante este objetivo podemos decir que hemos contribuido al desarrollo de habilidades planteadas por la teoría de la actividad con relación a la búsqueda y selección de las fuentes y procesamiento intertextual en los alumnos y la docente. Debido a que para los estudiantes de sexto grado y la docente a representado un reto y como hemos analizado confirmando lo que señala Britt y Agliskas, (2002 y Rouet, 2006 en Vega, Bãñales y Reyna 2013) la alfabetización de múltiples documentos complejos con

los que se crean significados a través de artefactos como textos, videos y páginas en la web, son un desafío para la comprensión de forma integrada.

Esto se debe a que los textos no están creados para comprenderse de manera conjunta, si no que los estudiantes deben inferir en las relaciones intertextuales a través de diferentes fuentes de información y también estos lectores deben evaluar de forma crítica, la fiabilidad y relevancia de la información como señalan los autores anteriores, en este sentido se confirman estos aspectos que representan un desafío. De igual modo los alumnos carecían de conocimientos de cómo evaluar la información como señalan Bråten, Strömsö y Salamenro (2010).

Los alumnos de sexto grado no lograban integrar la información, porque no conocían los elementos claves de los textos (Ciudades Estado, Feudalismo, Islam, periodos históricos, Monarquía, etc.) estos elementos encontrados en los textos representaron un desafío en la comprensión del contenido de los textos, por lo que el reajuste de las actividades y los contenidos a su zona de desarrollo, permitieron facilitar la comprensión de los contenidos de los temas históricos de las múltiples fuentes, para que ellos pudieran integrar la información en los organizadores gráficos de manera coherente, realizando la comparación de los nodos de fuente y los nodos de contenido a manera de vinculaciones de similitud, de complementariedad y contrariedad .

Coincidiendo con los hallazgos descritos por Rouet, Favartt, Britt y Perfetti (1997) que señalan que el conocimiento previo acerca del tema y dominio de la disciplina, presentan un impacto importante en el uso de las fuentes y la comprensión intertextual. Los estudiantes al no conocer los conceptos claves que se presentaban en los textos no lograban entender el contenido y la realización de la tarea.

También confirmamos que los alumnos tienen dificultades en la lectura a partir de múltiples documentos, debido a que los estudiantes de diversos niveles tienen dificultades para resolver tareas que implican aprender a partir de diversos textos como señala algunos autores (Ponce y Carrasco,2010 y Vega 211 en Báñales, Reyna y Vega 2013); en esta investigación algunos alumnos al

encontrarse en su zona de desarrollo real pudieron realizar de manera más integrada la finalidad de la tarea, en caso contrario los que se encontraban en su zona de desarrollo potencial presentaron más dificultades de integración de la información y la redacción de un texto coherente con los contenidos analizados.

Esto se debe a que los alumnos manifiestan problemas de lectura, debido que la lectura intertextual es un proceso que representa complejidad cognitiva y las investigaciones que hemos analizado nos presentan que uno de los problemas es que los estudiantes comprenden de forma literal los textos (Goldman ,2004) por lo que integran la información a través de los nodos de contenido de vinculación de similitud, complementariedad y contrariedad son actividades que son muy poco frecuentes en la educación básica, así como la integración múltiples fuentes para un solo contenido o tema programado, ya que esta actividad requiere tiempo para elaborar la tarea dentro del aula.

Este tipo de actividades de análisis de textos se realizan a través de un único texto, el cual el alumno normalmente siempre tiene que resumir y determinar la relevancia de la información que se presenta en el contenido, más no se realiza con la finalidad de generar vinculaciones entre otros contenidos encontrados en otros formatos o fuentes. Esto al ser una actividad nueva para ellos presenta un reto tanto para los alumnos participantes, como para la docente en lograr entender el proceso de acción y finalidad de las tareas.

Como señala Goldman (2004) la comprensión intertextual por sí sola es compleja, y los estudiantes manifiestan problemas en este tipo de lecturas, porque los estudiantes tienden a comprender de forma literal los textos que leen, pero al complementarla con tareas, permiten comprender de manera más profunda los temas.

Esta investigación presentó limitaciones, en primer lugar podemos señalar a la institución, que no facilitó el uso de la sala de cómputo para la elaboración de las actividades programadas de búsqueda y selección de las fuentes en la red. Esta actividad se tuvo que limitar a dos actividades; una de manera individual y otra grupal con los propios instrumentos de los estudiantes, siendo que se tiene un espacio especializado para esto. Nos permite determinar que la implementación de

la tecnología es limitada en la institución, así como el acceso al Wifi para todos los estudiantes al momento de trabajar demandar simultánea.

Como segundo caso que limitó el proceso de la intervención debemos decir que fue el conocimiento de los alumnos de los contenidos en los temas, ellos al no comprender los elementos claves en los textos no comprendían de que se estaba tratando el tema, en este aspecto considero que los profesores tendemos a creer que los alumnos al estar en cierto nivel y tener determinadas habilidades domina algunos contenidos, pero no es así, reajustar las actividades ayudo a desarrollar el proceso de comprensión de los contenidos de manera más rápida que al inicio de la actividad cero que nos llevó casi tres clases.

El tercer punto en las limitaciones es la comprensión de la docente acerca de elementos expuestos como instrumentos y objetos de acción en la intervención. La docente creía que el llamar “discurso oral o escrito al contenido de un texto, llamar fuente al origen de procedencia del texto, utilizar el término como organizador gráfico para tabla comparativa, llamar vinculaciones a la asociación de la información, implementar operadores booleanos para la búsqueda de información”, eran aspectos complejos para los niños, y ella lo señala en su entrevista.

Pero cuando reestructuramos las actividades, se siguió implementando el mismo tipo de lenguaje para referirse a los términos ya antes señalados, debemos agregar que antes de realizar todo el proceso de intervención se explicó a los niños en que consistían esos términos y durante todas las actividades nos referíamos a ellos para que los alumnos lograsen la asociación con las actividades. Por lo que ellos no presentaron dificultades para entender estos aspectos señalados por la docente, pero la docente si presentó dificultades para comprenderlos al inicio de la intervención debido a que ella no usa esas denominaciones para tales términos.

Como cuarta limitación fue el tiempo para elaborar la intervención considero que el tiempo fue limitado, debido a que cuando los alumnos comenzaban a entender el proceso y realizaban de manera más rápida y efectiva las tareas, se terminó la intervención.

Otro aspecto que intentamos identificar dentro del seguimiento posterior a la intervención, fue si la docente continua implementando actividades relacionadas

con la intervención. Podemos señalar que si se logró que la docente integrará elementos innovadores dentro de sus herramientas o materiales en su práctica docente. En esta caso ella implemento el uso de videos no solo en la materia de historia, también para lo implementa para temas relevantes de otras asignaturas.

La docente también implementa los organizadores gráficos, pero en español de manera que los estudiantes puedan identificar aspectos relevantes en los textos. El punto que debemos señalar es que no logra desarrollar el proceso de vinculación de los contenidos, no logramos identificar si fue porque ella no logra desarrollar todas las habilidades, o el tiempo para realizar las tareas le parece muy extenso por lo que no realiza o profundiza en la acción.

En este caso marcamos como posibilidades de futuras intervenciones el desarrollar el proceso de intervención durante un periodo más largo. Tal vez con alumnos de quinto grado y darles seguimiento hasta que cursan a sexto grado, para determinar si se desarrolla un progreso significativo en los estudiantes en la lectura intertextual de los estudiantes.

También diseñar este tipo de estrategias en otras materias, así como capacitar a la docente para que ella pueda seguir con el proceso de acción en los días que no se realiza de manera formal la intervención o una vez finalizada esta ella cuente con las habilidades para seguir implementándola.

Otro de los aspectos es diseñar estrategias que incorporen más el aspecto tecnológico y que la institución permita realizarlas, creo que este aspecto dinamizaría el proceso de acción de los niños y les permitiría desarrollar un poco más sus habilidades de alfabetización informacional.

Esperamos que estas actividades contribuyan a mejorar el proceso de innovación en el aula y la práctica docente la educación primaria y que este tipo de actividades así como procesos desarrollen habilidades en los lectores a manera de volverlos más competentes en la tarea de lectura basada en múltiples documentos que será una actividad que les servirá a los estudiantes en su educación futura y en las pruebas internacionales que miden la comprensión lectora.

6.1 Limitaciones y delimitaciones

Es importante señalar una serie de limitaciones que presenta la investigación tales como: la selección y disposición de nuestros participantes, el grado de interés que éstos muestren, de igual modo la selección de la muestra representa un sector de la población con la que cuenta la institución, aunque la selección implicará una serie de requisitos que se tomaran en cuenta para esta investigación.

Otra delimitación es que la búsqueda de las fuentes a través del uso de operadores, se evaluó como conocimiento mas no como habilidad, debido a las fallas en el internet y equipos con los que se contaba para la aplicación de las actividades. Aunque no se enseñó el proceso de evaluación de las fuentes, como investigadora si evalué las fuentes que se implementaron para la realización de las actividades.

La muestra de los participantes fue por conveniencia, y la metodología se realizó de manera cualitativa con un enfoque de investigación-acción; este estudio no podrá generalizar los resultados obtenidos dentro de la intervención, esto debido a las características mismas que se han seleccionado.

También se consideraron aspectos como la viabilidad o factibilidad del tiempo y los recursos financieros, con los que se cuenta para la elaboración y aplicación, estos recursos fueron limitados debido a que es un estudio que contó con un periodo de tiempo establecido para obtener sus resultados y no se dispuso de un presupuesto específico para elaborarlo, lo que determinan el alcance que se pretendió para este trabajo (Mertens, 2010 y Rojas, 2001, citado en Hernández, Collado y Baptista, 2014, p. 41) estos son algunos puntos que afectaron el proceso de elaboración y acción del presente proyecto.

6.2 REFERENCIAS

- Autrbach, F.& Silversten, L.(2003). *QUIALITATIVE DATA: An introduction coding and análisis*, New York University. Cap.4. SBN 0-8147-0694-0.
- Aisenberg, B.(2012).Una aproximación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Ensinio Em revista*. 19(2) ,269-275.
- Área, M. (2008) Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la Escuela*, (64), 5-18.
- Britt, A. & Sommer, J. (2004) Facilitating textual integration with macro-structure focusing tasks, *Reading Psychology*, 25(4),313-339.
- Basulto, R. E., (2009) la afabetización informacional. Revisit digital societal de la information. (16 Julio) 1-32.
- Britt, A. & Aglinskias, C., (2002). Improving student's ability to identify and use souce information. *Cognition and instruction*, 20(4), 485-522.
- Bråten, M.I., Britt, A., Strømsø, H. & Rouet J. (2011) The Role of Epistemi Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model, *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70.
- Brash,G.,Braten,I.,Stromso,H., Anmarkrudoisten, & Ferguson, E. (2013) Promoting secondary school student's evaluation of souce features of multiples documents.*Contemporary educational psychology*,(38) online, Abril.180-195.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1998). Teoría crítica de la investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River: Pearson.
- Cerdán, R., & Vidal-Abarca E. (2008) "The effects of tasks on integrating information from multiple documents"*Journal of Educational Psychology*,100(1), febrero, 209-222.
- Cromley, G.,& Azevedo,R., (2006) Self-repurt of Reading comprehension strategies: What are we measuring. *Metacognition Learning* 1(2), 229-247.
- Cromley, G., Snyder-Hogan, E., & Luciw-Duban A. (2010) Reading compression of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation modelo of reading comprehension. *Jornal of Educational Psychology* 102. (3), 687-700.
- Chistie, F. (2002). Classroom discourse analysis: A functional perspective, open linguistic series. London, Continuum.
- Evans, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta pedagógica para la mejora de la práctica pedagógica. Peru. Ministerio de educación.
- Edelson, D. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences* 11(1), 105-121.

- Ferguson, L., Bratten, I. & Stromso, H. (2011) Epistemic cognition when students reads multiple documents containing conflicting scientific evidence a think a loud study. *Learning and instrucción*, (22) Diciembre-agosto, 103-130.
- Goldman, S. & Snow, C. E. (2015). Adolescent literacy: Development and instruction. En A. Pollastek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading*, New York: Oxford University Press.
- Gibelli, T. (2014). La investigación basada en diseño para el estudio de innovación educativa en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC. Recuperado de ISBN: 978-84-7666-210-6— artículo 1440.
- González, S. & Villalonga, P. (2007). Evaluación de práctica docente de un curso universo mediante el diario del profesor. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. 203-221.
- Glaser, E. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discover of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL, Aldine.
- Goldman, S. & Scardamalia, M. (2013). Preface for the special issue multiple document comprehension, *Cognition and instruction*, 31(2), 121-121.
- Galperin, P. (1959) Desarrollo de la investigación sobre la formación de la acción mental. La ciencia psicológica evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología (pp.125-142). Moscú: Progreso.
- De La Paz S. & Wissinger, R. (2014): Effects of Genre and Content Knowledge on Historical Thinking With Academically Diverse High School Students, *The Journal* <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2013.876228>
- Díaz, F. (1998) Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza— aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Red de Revista Científica de América Latina el Caribe, España y Portugal*. (82), octubre-diciembre, 1-31.
- Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. McGrawHill.
- Herr, K. & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hernández, C. & Erbez, J. (2012). La formación en competencias de la biblioteca de la Universidad de La Laguna en el contexto de la cooperación universitaria. *Revista Española de Documentación Científica*, (N. Monográfico), 169-188.
- Hsieh, F. & Shannon, E. (2005). Tree approaches to qualitative consnt analysis. *Qualitative Health Researc*, (15), 1277-1288.
- Heredia, Y. (2010). Incorporación de tecnología educativa en educación básica: dos escenarios escolares en México. Ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional Virtual Educa, Santo Domingo, República Dominicana. http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_27.pdf
- Helge, S. Bråten, I., Britt, A. & Ferguson, F. (2013) Spontaneous Sourcing Among Students Reading Multiple Documents, *Cognition and Instruction*, 31(2), 176-203.
- INEE (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas. México: Recuperado del sitio en internet

<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculosfinales/resultadosPlanea-3011.pdf>

- Jucks, R. & Paus, E. (2013) Different Words for the Same Concept: Learning Collaboratively From Multiple Documents, *Cognition and Instruction*, 31(2), 227-254. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2013.769993>
- Karimi, M., & Shabani, M. (2013) Comparing the strategic behavior of more successful vs. less successful readers of multiple technical reading texts, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 125-138.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona. Ed. Paidós.
- Kintsch, W., (1998). *Comprehension: A framework for cognition*. New York, Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, OUP.
- Leóntiev, N. (1983). *Teoría psicológica de la actividad*. Selección de Obras de Psicología, Tomo II, Moscú: Pedagogía.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*, edo. Grao. España.
- Latorre, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión de profesor Novel*. Acta del III congreso de E.F. de facultades de educación y XVI de la escuela universitaria de magisterio Guadalajara: Ed: Ferloprint.
- Luria, A. (1985) *Lenguaje pensamiento*. Barcelona: Martínez Rosca.
- Machin-Mastromatteo, J.D. (2012). *Reaprendiendo en línea a través de habilidades informativas: contribuciones para las investigaciones sociales, programas de alfabetización informacional y pedagogías*. En: IV Encuentro Latinoamericano de Bibliotecarios, Archivistas y Museólogos (EBAM), Buenos Aires, Argentina, 1-3 Octubre 2012.
- Merino, I. & Raya, E. (1993). *El método de la investigación acción participativa como mediación entre la teoría y la práctica*.
- Montealegre, R. (2005) *La actividad humana en la psicología histórico-cultural*. *Avances en psicología Latinoamérica, Red de revistas científicas de América latina, el caribe, España y Portugal sistema de información científica*. (23), 33-42.
- OECD (2016). *Evaluación PISA 2015 Y Marco Analítico: ciencia, lectura, matemáticas y alfabetización financier PISA*, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>.
- O'Brien T. & Russel, P. (2012) "The Irish working group on information literacy-edging towards a national policy". *The international information & library review*, (44), 1-7.
- Pasadas, U. & Gómez, J. (2007, 3 de abril). *La Alfabetización Informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuesta para una agenda de desarrollo*. *Alfabetización Informacional y Bibliotecas públicas*. 1-25. Recuperado el 20 de Enero del 2013, de: file:///H:/information_literacy/Alfabetizaci%C3%B3n%20informacional%20y%20biblioteca%20p%C3%BAblica.htm
- Perfetti, C., Rouet, J., F., & Britt, M., A. (1999). "Toward a theory of documents representation." In H. Van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.), *The*

- construction of mental representation during reading* (pp. 99–122). Mahwah, NJ: Erlbaum, pp.88-104.
- Perales, M. (2013). Attractor state, control parameters and coadaptation in instructed L2 inferential comprehension: a design-based research study of a critical Reading intervention. *Revista brasileña de lingüística aplicada*, 13(2), 463-492.
- Pinto, M., Sales, D. & Martínez-Osorio P. (2009) El personal de la biblioteca Universitaria y la alfabetización informacional de la autopercepción a la realidad y retos formativos. *Revista española de documentación científica*, 32(1), 60-80.
- Ponce, R. & Carrasco, A. (2010). “Prácticas de lectura en educación media superior y superior. La epistemología personal como recurso de lectura”, trabajo presentado en II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Puebla, México, Consejo Puebla de Lectura.
- Perales, M., y Reyes, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: Implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (19), 599-626.
- Pinto, M., & Uribe, A. (2012). Las bibliotecas públicas híbridas en el marco de la alfabetización informacional, *revista española de documentación científica Monográfico*, 136-168.
- Ponjuan, D. (1993), “Las políticas nacionales de información en el contexto latinoamericano. El caso de Cuba”, *Ciencias de la Información* 24 (1) ,43-47.
- Rinaudo, M.C. & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoría en la investigación educativa: RED-Revista electrónica de investigación psicoeducativa ,2(1) ,1-34.
- Reyes, R., Hernández, E., & Yeladaqui, B. (2011). ¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?, México, Mandas.
- Rouet, J. & Britt, A., (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M. T. McCrudden, J.P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* , Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rouet, J., Britt, A., Mason, & Perfetti, C. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, (88), 478–493.
- Rouet, J., Britt, A., & Perfetti, C. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition and Instruction*, (15), 85–106.
- Russell, P. (2005) Information Literacy and Education Policy: A Canadian Case Study. *School Libraries Worldwide, ProQuest Technology Collection*, 11(2), 96-111.
- Reyes, R., Olvera, (2014). Alfabetización informacional crítica en los alumnos de la escuela secundaria David Alfaro Siqueiros turno vespertino [tesis de grado maestra en educación]
- SEP. (2000). La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. México.
- SEP. (2001). “Programa nacional de educación 2001-2006”. (ED) electrónica, (pp.141-162), México.
- SEP. (2011). Programa de estudios 2011: Guía del maestro, educación básica primaria sexto grado. México.

- Strømø, I., Bråten, I., & Britt, M., (2010). Reading multiple texts about climate change: The relationship between memory for sources and text comprehension. *Learning and Instruction*, (20), 192–204.
- Sandín, T. (2005). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw –Hill/Interamericana.
- Stringer, E. (1999). *Action Research: A handbook for practitioners*. (2^a.ed). Newbury Park, SAGE.
- Strømsø, H., Bråten, I., Britt, A. & Ferguson, L. (2013) Spontaneous Sourcing Among Students Reading Multiple Documents, *Cognition and Instruction*, 31(2), 176-203.
- Taylor, J., & Bogdan, R. (1987). *Instrucción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.
- Uribe, A. (2012). Programas de Alfabetización informacional en las universidades argentinas: niveles de desarrollo. *Ciencia, Docencia y Tecnología* (44), 47-71.
- Vygotsky, L. (1987) Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), the collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology, (Trans. N. Minick). New York: Plenum.
- Vega, N.; Báñales, F., & Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Wolfe M. & Goldman, S. (2005) Relations Between Adolescents' Text Processing and Reasoning, *Cognition and Instruction*, 23(4), 467-502.
http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci2304_2
- Wineburg, S. (1991). "Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence", *Journal of Educational Psychology*, (83), 73-87.
- Wiley, J., Goldman, S., Grasser, A., Sánchez C., Ash, I. & Hemmerich, J. (2009) source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks. *American educational research journal*, 46(4), 1060-1106.
- Yin, K. (2011). *Qualitative research from, start to finish*. The Guilford press, Cap. 8. ISBN 978-1-60623-701-4.

6.3 ANEXO

DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS

La materia de historia en sextos grado que se imparte en educación primaria tiene cuatro propósitos fundamentales y es que los alumnos.

- Desarrollen habilidades espaciales y temporales para la comprensión de los hechos históricos y los procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollar habilidades del manejo de la información histórica en los alumnos que les permita conocer y explicar estos hechos y procesos.
- Que permitan que el alumno se reconozca como parte del proceso histórico generando una identidad nacional.
- Fomentar la participación crítica e informada en la solución de los problemas que vive en sociedad.

El Bloque IV **“La Edad Media en Europa y el acontecer de oriente en esta época”**

Actividad de introducción al proyecto

Fecha 21 de marzo 2017, hora 11:00 a.m. a 12:50 a.m.

Las habilidades de alfabetización informacional, en complemento con el uso de la tecnología y el internet, han sido en el transcurso de los años un recurso cada vez más implementado por los docentes en la actualidad.

Scagnoli (2000) señala las tecnologías permiten aplicar novedosos sistemas y herramientas, con las que se logra acceder al conocimiento y estos recursos se puedan encontrar de una manera más accesible; lo que facilita implementar distintos estilos de aprendizaje para que los alumnos mejoren sus habilidades en el manejo de la información que reciben de múltiples fuentes.

Objetivo de actividad 1:

Desarrollo del uso de TIC como herramientas de consulta, selección de la información histórica con el uso de lenguaje de programación en la red.

Competencias o habilidades que se favorecen

- Investigación en distintas fuentes de información.
- Uso de estrategias para búsqueda y consulta de textos.
- Organización temporal y causal de la estructura de contenido de los textos.
- Reconocimiento de características en los textos que aporten referencias culturales.
- Interacción de técnicas, recursos y estructuras propia de la información recopilada.
- Manejo de la información histórica.

Aprendizajes esperados

Se pretende que los alumnos creen habilidades que les permitan reconocer los elementos en los textos, con los que puedan complementar, diferenciar o contrastar la información de diversas fuentes, con referencia a un mismo tema.

También que los alumnos distingan elementos en las fuentes para valorar la confiabilidad de la información obtenida como nombre del autor o lugar de procedencia del texto.

Contenidos

- Características de los textos.
- Organización de la estructura de los contenidos.
- Buscadores confiables en la red.
- Vocabulario de programación para realizar de manera eficaz las búsquedas.

Habilidades

- Lectura de comprensión.
- Obtención de la información de distintas fuentes de en la red.
- Análisis sistémico.

Actividad 0. Fecha 21 marzo 2017 y tiempo 30 minutos

Plática informativa

Esta plática informativa tuvo la finalidad de familiarizar a los alumnos con el proyecto de investigación, este primer acercamiento informó a los alumnos del que consistía proceso que y como se realizaría la investigación, cuál era su finalidad y los recursos que se implementarían para lograrlo, esta plática tuvo una duración de 30 minutos.

Una vez que se informó sobre todo los procesos del proyecto, se comenzó con la primera tarea que fue identificar diferentes tipos de buscadores. Esta actividad consistió en que el investigador, mostró los distintos tipos de buscadores en los que los alumnos pueden localizar información, (Google, Wikipedia, google académico, YouTube, revistas y periódicos especializados, paginas gubernamentales, etc.). Esta información se buscó en distintos formatos, textos, videos, revistas, páginas e imágenes.

Esta actividad se implementó mediante una exposición por parte del interventor, en la que explicó lo antes mencionado de manera sencilla y corta. En esta primera actividad se identificó los buscadores y que tipo de información pueden encontrar, se procedió a enseñar que existen diferentes tipos de signos lingüísticos, que tienen la función de acortar la búsqueda de los contenidos y hacerla más eficaz dentro de la red. Posteriormente como cierre de la explicación, se mostró un video con el que se buscó generar una retroalimentación de lo expuesto.

Como producto de esta actividad los alumnos realizaron una búsqueda en la red de una página con el tema “LA EDAD MEDIA” con las características señaladas, (confiabilidad de la información, esto lo realizaron a través de la búsqueda en bases de datos de donde en diversos buscadores de la red, con las que usaron palabras en mayúsculas y avisando cuantas veces se ha consultado la página), para finalizar se aplicó un breve test con la finalidad de recuperar lo aprendido sobre el tema de los buscadores en la red y como los alumnos describían la realización del proceso de búsqueda.

Actividad 1. 22 -23 de marzo de 2017, hora 11:00 12:50.

Como objetivo de esta actividad se pretendió desarrollar en los alumnos habilidades que les permitieron reconocer los elementos en los textos, con los que ellos pudieron hacer inferencias en los nodos de contenido-contenido a través la vinculaciones de la información de complementariedad, vinculaciones solidarias, vinculaciones incrementarias, y vinculaciones imprecisas con las que relacionaban la información con contenidos de su interés. También distinguieron información importante de diversas fuentes, con referencia al mismo tema y elementos en las fuentes para valorar la confiabilidad de la información obtenida de los documentos presentados.

Ellos tomaron encuentra los siguientes elementos de la fuente.

1. Página de procedencia o sitio web de origen.
2. Nombre del autor del texto.
3. Elementos relevantes de cada texto.
4. Tipo de texto (informativo, complementario, igual o divergente)

Para esta actividad se tomó como temas centrales de acción de las tareas metalingüísticas los contenidos del bloque IV en el que se abordaron diversos

temas de historia como; *“la ubicación temporal y espacial de la edad media en Europa y las culturas que se desarrollan en oriente”*.

Con referencia al origen de las fuentes se utilizaron los textos del libro de historia de sexto grado, en esta actividad las páginas 80 a la 85, esta tarea permitió ir adentrándose en el proceso, identificar como se realizaba la búsqueda y se llevaba a cabo la vinculación de los nodos de fuente-fuente, nodos de contenido-contenido y los nodos de fuente – contenido de los tres textos que se analizaron.

A partir de la actividad 0 antes realizada sobre la búsqueda de la edad media se obtuvo un texto de la red proveniente de la página Wikipedia en que se abordaba específicamente aspectos relevantes del tema a tratar para esta actividad, por lo cual se tomó en cuenta como uno de nuestros nodos de contenido, otro texto provenía de las páginas 80-85 del libro de texto de historia y el tercero era una paráfrasis del texto anterior obtenido del libro.

Se realizó una explicación de cómo se podrían analizar la información de los textos para elaborar el llenado de los organizadores gráficos (hoja de trabajo 1) a través una serie de preguntas simples implicadas en la tarea, que permitieron hacer la relación semántica que marcaban aspectos en la vinculación de las fuentes de contenido, cómo los hechos relevantes de cada fuente, los participantes en el tema, características de la época y elementos complementarios relevantes en los temas.

Posteriormente elaboraron un texto en el que recuperarán la información relevante de las fuentes de contenidos, debían hacer hincapié en las fuentes de cada texto, tomando elementos de estos con la finalidad de elaborar un texto coherente con la información que obtenían de las exposiciones, las lecturas de los diversos textos y la información sintetizada en el organizador gráfico u hoja 1 de trabajo, este texto lo redactarían en la hoja de trabajo 1.2 u organizador gráfico 1.2.

Actividad 2.

Día 29 de marzo de 2017, Hora 11:00 a 1:00

El objetivo de la actividad 2 fue que los alumnos llevaran a cabo actividades de lectura intertextual que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo a los postulados de la teoría de modelo de documentos.

Para la elaboración de esta actividad, se realizó una retroalimentación de conceptos claves a través de una exposición que presentaba elementos con los que los alumnos no estaban familiarizado, con los que se buscaba que los alumnos comprendieran mejor la información que contenía las fuentes.

Esta actividad de exposición debió realizarse debido a que los aprendizajes previos de los estudiantes respecto al tema la edad media no eran lo suficientemente amplio para logra la comprender los textos.

Por lo que se debió reestructurar las actividades diseñadas con una actividad complementaria que permito abordar antes de cada nuevo tema la recuperación de elementos o conceptos claves, mediante una exposición a cargo del interventor, que con la que se buscaba destacar elementos claves de los tres textos para facilitar la comprensión y dominio de los conceptos de las fuentes de contenido.

Los conocimientos previos permitieron atribuir un significado inicial del contenido, y posteriormente contribuyeron a nuevos significados que para dar sentido al aprendizaje, para que los alumnos pudiesen vincular de forma relevante el conocimiento. En este sentido en el diseño se realizó a través del modelo orbital, Christie (2002) que se basa en la recuperación de contenidos e ir integrándolos a los temas anteriores, para comprensión de los conceptos claves de los nodos de contenido, que facilitarían el proceso intertextual de los estudiantes.

Desarrollo de la actividad 2.

Dentro de la actividad 2 se analizó el tema “*la actividad económica en la Edad Media.*” Obtenida de la Página 90 del libro de historia sexto grado de la SEP, con el que se desarrolló esta actividad.

En esta actividad dentro de los textos analizados el interventor proporcionó una paráfrasis del contenido de la fuente 1, esta parafasias fue la fuente 2 y la fuente tres se trataba de un texto que se objetivo de la red. Para facilitar el acceso a la conexión a internet se proporcionaron los textos impresos, debido que surgieron algunas fallas en la red y dispositivos contemplados para el proyecto lo que género que no todos los participantes pudieran tener acceso a los dispositivos de manera individual.

El diseño de esta actividad fue contemplado para trabajo en equipos de cuatro integrantes, que pudieran analizar los textos, realizar el llenado de los organizadores gráficos a través de una discusión de los elementos encontrados en los contenidos, para que posteriormente elaboraran un texto coherente con la información de obtenida en equipo.

Posteriormente el día 30 de marzo 2017 se desarrolló como marco de las actividades de intervención de este proyecto una conferencia, a cargo del Doctor Gustavo Alfaro Ramírez, Profesor de historia en la Universidad de Quintana Roo.

Esta conferencia tenía como objetivo desarrollar conceptos claves de los periodos históricos y distinguir elementos que se manejaron en las fuentes de contenido anteriores, que les permitan a los estudiantes por medio del discurso oral apropiarse de estos conceptos.

Esta actividad igual tuvo la finalidad de contemplar la información proporcionada por el Conferencista como una fuente de tipo oral, proporcionada por un experto en la materia que se concluyó con una sección de preguntas y respuestas por parte del orador.

Para la introducción a la actividad 3 y las siguientes tareas se visualizó un video que permito generar el proceso de retroalimentación de todos los contenidos analizados hasta ese momento del desarrollo de las actividades. Este recurso fue previamente analizado buscando que cumpliera con los contenidos claves tanto de los temas analizados en la actividad uno y dos y proporcionase información relevante para la actividad siguiente

Actividad 3 Día 4 de abril 2017. Hora de 11:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tema para esta actividad fue “las cruzadas”, tiene como objetivo que los alumnos 5lograsen integrar la información de varias fuentes multimedia en este caso videos obtenidos de la red, para llevar acabo la escritura intertextual que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo a las teorías implementadas.

Se proporcionó un listado de páginas a las que entrarían, desde sus dispositivos algunos con celulares, otros con tabletas y otros más verían los videos desde el proyector de manera grupal. Una vez que entraran a las páginas a través de los links proporcionados verían los videos que estas contenían, en este caso como no todos tenían dispositivo se proyectaron los videos para que todos los participantes tuvieran acceso a los contenidos del mismo.

En equipos realizaron la actividad del llenado del organizador gráfico, que terminaron de llenar con la información relevante los elementos destacados de cada fuente de contenido, en el que se volvió a seguir el ciclo de las actividades buscar la información relevante con los criterios analizados en las actividades anteriores, llenar el organizador gráfico y posteriormente realizar la tarea intertextual con la

vinculación de los contenidos y las fuentes que permitieran describiendo elementos diferentes en los textos.

Posteriormente de manera individual elaborarán el llenado del organizador gráfico dos u hoja de trabajo 2, en la que destacaran los elementos ya antes mencionados para esta actividad en su texto individual.

Actividad 4 Día 6 -7 de abril 2017. Hora 11:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tema para esta actividad es “el Islam y la expansión musulmana”. Esta actividad tuvo como objetivo que los alumnos llevaran a cabo actividad de lectura y escritura intertextual que evidencie la comprensión integrada de varias fuentes de acuerdo con los postulados de la teoría del modelo de documentos.

Por medio de una exposición de conceptos claves sobre el tema se abordaron elementos que contenían los datos históricos relevantes a las tres fuentes que se implementaron en la actividad de cierre.

Posteriormente se aplicó un test que permitió recuperar la comprensión de los temas adquiridos a lo largo del proyecto y dentro de este test se presentó una sección en la que se hace relación a las fuentes de contenido, para que los alumnos logaran elaborar un texto con múltiples fuentes.

Como cierre de las actividades se aplicó en una hoja en blanco una serie de preguntas relacionadas al desarrollo del proceso de intervención desde la perspectiva del participante fueron las siguientes:

¿Qué fue lo que les gusto de las actividades?, ¿Qué actividades cambiarías?,
¿Dentro del marco de acción del proyecto, cuál fue la etapa que más te gustó? Y
¿Qué cambiarías?

Para esta actividad se diseñó el cuestionario en un formato electrónico para la aplicación del test de forma interactiva, pero se previó que en caso de que fallasen las conexiones o no se nos permitiera usar la sala e cómputo se proporcionaría este cuestionario de manera impresa para su aplicación y así fue como se realizó a través de hojas que posteriormente analizamos.

Tabla 12. Presenta la recopilación de los momentos en los que en los que se realiza el proceso de vinculación de los nodos de contenido, los nodos de fuentes y el proceso de estrategias en los estudiantes que determinan como estos llevan a cabo el proceso de lectura intertextual con las tareas metalingüísticas y las estrategias que ellos implementan desde el proceso de acción con los objetos para logra cumplir con la tarea.

Tabla 12. Tabla de códigos.

Tabla de códigos					
Fecha	Actividad	Medio de aprendizaje	Fuente de datos	códigos	
21/03/17	0	Exposición	Video 043	PICI	
		Video		CS	
22/03/17	1	Preguntas			
		Organizador grafico 1 (HT1)	Video 045		
23/03/17		Explicación	Video 054		
		Evaluación		retro	
Fecha	Actividad	Medio de aprendizaje	Fuente de datos	códigos	
29/03/17	2	Exposición	Video 053	RAP-A	
30/03/17		Video	Video 0774	PCP	
04/04/17		Preguntas	Video 0825	VNODO F-F	
05/04/17		Organizador grafico 2 (HT1)	Video 826	VNODO F-C	
		Explicación	Video 0827	VNODO C-C S	Vinculación de nodos de contenido solidaria
		Evaluación	Video 0831	VNODO C-C I	Vinculación de nodo de contenido incremental
		Organizador grafico 2.1 (HT2.1)	Video 0832	VNODO C-C RI	Vinculación de nodo de contenido relación imprecisa
		Organizador grafico 2.2 (HT2.2)	Video 2411	VNODO C-C I	
Fecha	Actividad	Medio de aprendizaje	Fuente de datos	códigos	Descripción
29/03/17	3	Exposición	Video 032	VNODO F-F	
30/03/17		Video	Conferencia	VNODO F-C	
04/04/17		Preguntas	Evaluación	VNODO C-CI	Vinculación de nodos de contenido solidaria
05/04/17		Explicación	Video 0827		Vinculación de nodo de contenido incremental
		Evaluación	Video 0831	VNODO C-C RI	Vinculación de nodo de contenido relación imprecisa
		Organizador grafico 3.1 (HT3.1)	Video 0832		
		Organizador grafico 3.2	Video 2411		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. *Formato tentativo de encuesta adaptado de (Reyes y Olvera, 2014) para conocer el nivel de alfabetización informacional y digital de los estudiantes antes de la aplicación de proyecto.*

CUESTIONARIO I ALUMNOS ESCUELA ALMIRANTE OTHÓN P. BLANCO NÚÑEZ DE CÁCERES	
Nombre:	
Fecha:	Hora:
Instrucciones: <i>contesta las siguientes preguntas según lo que tú consideras que haces para cada una de las preguntas marca sólo una opción.</i>	

REACTIVOS SOBRE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL			
1) ¿Cómo encuentras la información adecuada para tus tareas o investigaciones escolares?			
a) Usas enciclopedia impresa	b) buscas en sitios de internet escribiendo exactamente las palabras de acuerdo al tema que deseas investigar	C) platicas con otros estudiantes para encontrar mejores fuentes de información.	D) Te ayudan a buscar
2) ¿Cómo decides si un artículo o un libro que encuentras en internet son efectivos para la búsqueda de información para tus tareas de investigación?			
a) Me fijo en el título, el índice y los contenidos del libro o artículo	b) uso palabras claves predeterminadas para buscar la información necesaria en el libro o artículo.	c) reviso las preguntas que escribí con anterioridad	d) no hago nada para buscar la información que necesito.
3) ¿cómo decides si un sitio web tiene información adecuada para tus tareas o investigaciones escolares?			
a) Me fijo en el título, imágenes y figuras del sitio web	b) uso palabras clave para encontrar la información correcta	c) exploro el sitio web	d) reviso las preguntas que escribí con anterioridad.
4) ¿Qué haces con la información que realizando la búsqueda de información para utilizar en tus tareas o investigaciones escolares?			
a) Copio algunas frases o palabras	b) copio oraciones completas	c) la organizo en esquemas donde escribo mis ideas y hago dibujos sobre el tema	d) corto y pego textos o párrafos completos.

5) ¿qué tan bien crees que la información que estas realizando la búsqueda de información para utilizar en tus tareas o investigaciones escolares?			
A) Mala	B) Regular	C) Muy bien	D) Excelente
6) ¿cuándo realizas la búsqueda de información para tus tareas o investigaciones escolares cuantas páginas vistas para obtener dicha información?			
A)1	B)2	C)3	D)5
7) ¿Qué tan importante es para ti conocer la actualidad de la información que consultas en internet para utilizarla en tus tareas escolares?			
a) No es importante	b) poco importante	c) algo importante	d) importante

SECCIÓN ALFABETIZACIÓN DIGITAL	
Instrucción coloca en el paréntesis una de las cinco escalas mencionadas a continuación 1) Completamente incapaz 2) incapaz 3) moderadamente capaz 4) capaz 5) muy capaz Según sea el tu caso.	
1) funcionamiento básico de una computadora y sus periféricos.	()
2) Realizar documentos y crear hojas de cálculo con programas informáticos Como Word y Excel.	()
3) Navegar por internet mediante los distintos links o enlaces que proporciona las	()
4) Utilizas diferentes tipos buscadores en internet (google y Yahoo!)	()
5) Utilizas las opciones de búsqueda avanzada (operadores booleanos y -0 en diferentes buscadores para especificar la búsqueda en	()
6) Evaluar la autoría y confiabilidad de la información encontrada en internet es decir saber que tanta confianza se puede tener en la información localizada en	()