
Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros

Alfabetització informacional i aprenentatge reflexiu: de les *fake news* a l'anàlisi crítica de les fonts d'informació en la formació de mestres

Information literacy and reflective learning: from fake news to critical analysis of information sources in preservice teacher education

Azahara Cuesta García^a i Jessica Espitia Labrador^b

^a Professora associada del Departament d'Educació Lingüística i Literària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Investigadora predoctoral a proPIC Europa (Erasmus+) i membre del grup DIDAL (Dinàmiques d'Innovació Docent per a l'Aprenentatge de Llengües).

A/e: azaharacuestagarcia@ub.edu

^b Professora associada del Departament d'Educació Lingüística i Literària de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

A/e: jessicaespitia@ub.edu

Data de recepció de l'article: 16 de setembre de 2019

Data d'acceptació de l'article: 16 de desembre de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.139

Resumen

La construcció de democràcies informades en la societat digital actual passa per la necessitat de una alfabetització digital integral de la ciutadania que se fundamente en el desenvolupament de habilitats informacionals i de pensament crític en paral·lel al de les competències comunicatives. Les estratègies de cerca, selecció i anàlisi crítica de les fonts d'informació juguen un rol

fundamental en el desarrollo de la competencia crítica e informacional, ambas transversales en la formación del profesorado. El artículo describe una propuesta de intervención didáctica diseñada en un contexto de formación inicial de maestros de educación primaria, a base de un análisis previo de dificultades encontradas en relación a la gestión de las fuentes de información en el discurso expositivo. El objetivo de la intervención fue estimular la atención sobre diferentes estrategias de búsqueda, selección y análisis crítico entre diferentes fuentes durante el proceso de escritura de un texto expositivo académico, motivando a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias habilidades informacionales, tanto en textos no académicos (*fake news*) como académicos. El artículo presenta los resultados de la experiencia, relativos al uso de las fuentes de información observable en sus textos iniciales y finales y sus reflexiones durante el proceso de escritura.

Palabras clave

Alfabetización informacional, pensamiento crítico, aprendizaje reflexivo, aprendizaje de lenguas, formación inicial de profesorado.

Resum

La construcció de democràcies informades en la societat digital actual passa per la necessitat d'una alfabetització digital integral de la ciutadania que es basi en el desenvolupament d'habilitats informacionals i de pensament crític en paral·lel al de les competències comunicatives. Les estratègies de cerca, selecció i anàlisi crítica de les fonts d'informació exerceixen un rol fonamental en el desenvolupament de la competència crítica i informacional, totes dues transversals en la formació del professorat. L'article descriu una proposta d'intervenció didàctica dissenyada en un context de formació inicial de mestres d'educació primària, sobre la base d'una anàlisi prèvia de dificultats trobades en relació amb la gestió de les fonts d'informació en el discurs expositiu. L'objectiu de la intervenció va ser estimular l'atenció sobre diverses estratègies de cerca, selecció i anàlisi crítica entre fonts diferents durant el procés d'escriptura d'un text expositiu acadèmic, motivant els estudiants a reflexionar sobre les seves pròpies habilitats informacionals, tant en textos no acadèmics (*fake news*) com en textos acadèmics. L'article presenta els resultats de l'experiència, pel que fa a l'ús de les fonts d'informació observable en els textos inicials i finals del professorat i les seves reflexions durant el procés d'escriptura.

Paraules clau

Alfabetització informacional, pensament crític, aprenentatge reflexiu, aprenentatge de llengües, formació inicial de professorat.

Abstract

The construction of informed democracies in a digital society calls for an integral citizen digital literacy. This requires a pedagogy that fosters the development of critical thinking skills and (digital) information literacy in parallel to communicative competences. Strategies for searching, selecting and critically analyzing

information resources play an important role in the development of critical thinking in the digital era, forming a cross-curricular competence in teacher education. This paper describes a didactic intervention that was designed in the context of preservice teacher training for primary education. It was developed on the basis of a previous analysis of difficulties detected in the management of information resources in the construction of expository discourse. The goal of the intervention was to stimulate attention to different strategies, focused on searching, selecting and critically analyzing different information sources during the process of writing an academic expository text. These activities encouraged students to reflect on their information management skills, moving from non-academic (fake news) texts to academic texts. This paper presents some of the results from the experience, focusing on the use of information resources in the initial and final textual outputs of the students, and on their reflections about the whole writing process.

Keywords

Information literacy, critical thinking, reflective learning, language education, preservice teacher education.

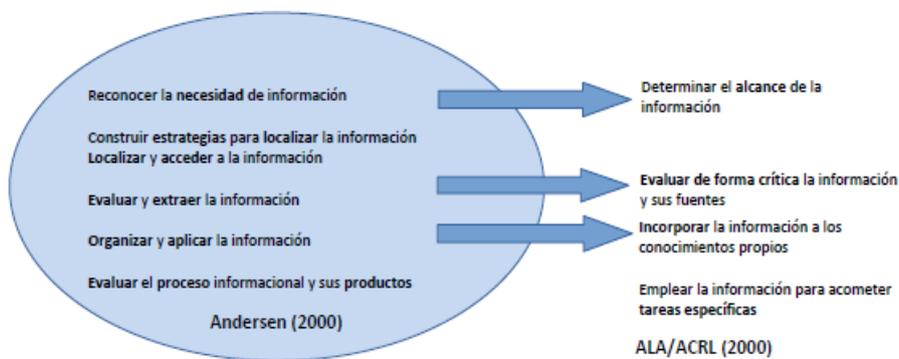
Introducción

En la sociedad actual, la aparición de Internet y la web 2.0 han transformado totalmente nuestra forma de acceder a la información y construir el conocimiento. Dichos cambios nos han llevado a plantearnos necesidades de alfabetización específicas que acompañan a la emergencia de desarrollo del pensamiento crítico de forma interdisciplinar y a través de todo el currículo educativo. En este sentido, la educación lingüística cobra especial importancia, ya que a través de ella son facilitadas a los ciudadanos las herramientas necesarias para codificar, decodificar, interpretar e ir más allá de los discursos que actúan como «mediadores» de la participación social y democrática. En este marco de discursos, la *competencia crítica* se entiende no solo como una capacidad de razonamiento sino como, al mismo tiempo, una concepción de la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa de participación social y de desarrollo personal (López y Martín Peris, 2011). En estos procesos de interacción, Cassany y Castellà (2010) hacen distinción entre la *lectura crítica* y la *lectura acrítica*, identificando la primera con la construcción del «contenido de un texto, situándolo en su contexto sociocultural de partida, pero también reflexionando sobre los efectos que causa en uno mismo como lector y como individuo» (López y Martín Peris, 2011, p.509). Como vemos, la competencia crítica está

irremediamente ligada al discurso y al texto, aunque podamos entenderla más como una actitud o una forma de situación del individuo ante la diversidad discursiva que como una competencia asociada a un nivel de dominio lingüístico o a la complejidad de un tipo de texto (López y Martín Peris, 2011). La formación de un docente reflexivo e indagador del discurso parece vital en el desarrollo de dicha competencia.

FIGURA 1

Síntesis de habilidades asociadas a la competencia informacional



FUENTE: Elaboración propia, adaptada de Martí, 2007, p. 31-32.

Tanto las habilidades lingüísticas asociadas al pensamiento crítico como la propia competencia crítica del individuo son esenciales para la participación social. Pero más allá, debemos considerar el papel instrumental de la *alfabetización informacional* en todo este conjunto de aprendizajes. Se entiende por *competencia informacional* la «habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y emplear la información de manera efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida» (AASL/ALA, 1998; en Blasco y Durban, 2011, p. 27). Esta competencia afecta, por tanto, a las capacidades para determinar nuestras necesidades informativas, para profundizar en el proceso informacional y las tecnologías y contextos a él conectados y para resolver problemas y tomar decisiones acertadas e informadas (Martí, 2007). En la figura 1 se puede observar una síntesis de las habilidades más relevantes relativas a la competencia informacional. No obstante, es importante considerar la alfabetización informacional como algo que va más allá de un conjunto discreto de destrezas, como

un modo de aprendizaje (Kulhthau, 1993; en Martí, 2007), que es abarcado *por* y es abarcador *de* otras competencias como la crítica y la digital. El desarrollo de estos aprendizajes es vital en la formación inicial de profesores en la que los docentes comienzan a adoptar el rol de facilitadores en el aprendizaje. Asimismo, el docente se convierte también en un facilitador del proceso de integración del alumnado en la participación social, mediante acciones didácticas que promueven la reflexión crítica sobre los propios discursos y el papel del proceso informacional en sus propias decisiones y resolución de problemas.

Descripción e implementación de la propuesta didáctica

Descripción del contexto educativo

El contexto educativo en el que se diseña e implementa esta intervención didáctica se enmarca en el primer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En este primer curso y dentro de la formación lingüística, la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza tiene como objetivo principal el desarrollo de herramientas para mejorar la competencia comunicativa oral y escrita de los futuros maestros. El curso sigue un enfoque de aprendizaje por tareas, de forma que a lo largo del mismo se proponen diferentes actividades comunicativas de carácter oral y escrito con el fin de mejorar la competencia comunicativa mediante la escritura académica y la tipología textual.

Entre todas estas tareas, una de las más relevantes es la redacción de un texto expositivo. Elegimos esta tipología textual porque los textos expositivos «tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente, que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento» (Figueras y Santiago, 2000, p. 49).

Debido a que los estudiantes se enfrentan al discurso académico a través del género expositivo en otras materias, en esta asignatura de carácter instrumental deben aprender a construir un texto que reúna las características prototípicas de dicho género. En este contexto, es operativo partir de la noción de *secuencia textual*:

[...] en la actualidad, para dar cuenta del carácter heterogéneo de la mayoría de los textos parece más adecuado aplicar la distinción entre narración, descripción, diálogo, etc., a fragmentos mínimos o secuencias dentro de textos más largos. Así, es posible diferenciar entre cinco secuencias textuales básicas: diálogo, narración, descripción, exposición y argumentación (Figueras y Santiago, 2000, p. 42).

Para evaluar la consecución de estos objetivos, el texto es evaluado en función de los siguientes criterios: coherencia, cohesión y adecuación del texto al estilo objetivo, a la normativa lingüística y al formato de citación de fuentes. Dado que las secuencias expositivas «se escriben con el objetivo de proporcionar una explicación para un problema de conocimiento» (Figueras y Santiago, 2000, p. 49) será necesario desarrollar una serie de estrategias discursivas como la reformulación o la paráfrasis, la clasificación, y la inserción de ejemplos y de:

[...] citas de autoridad con las que el autor demuestra que su presentación es válida porque coincide con la explicación de reconocidos expertos en el tema, o sencillamente demuestra ser él mismo un experto, dado que ha leído todo lo que se ha escrito sobre esa cuestión (Figueras y Santiago, 2000, p. 54).

Algunas sesiones preparatorias para esta tarea subrayan la importancia del uso adecuado de fuentes de información en el texto y la fiabilidad de las mismas: *fuentes primarias*, o aquellas que «tienen un carácter original, que no ha sufrido ningún proceso de transformación o cambio»; y *fuentes secundarias*, resultantes del análisis y el tratamiento de fuentes primarias y que dan lugar a una fuente diferente (Cordón, Alonso, Gómez y López, 2010, p. 28). Estas sesiones se centran además en el acercamiento del estudiante a las reglas de formato de citas y referencias bibliográficas en los trabajos de corte académico. Otro procedimiento destacable en el proceso de elaboración del texto es la selección del tema, que es realizada por el estudiante dentro del área de la educación. Tras esta fase, los alumnos presentan dos versiones del texto: una versión inicial, sobre la cual se recibe retroalimentación del docente y de los compañeros a partir de actividades de reflexión y coevaluación en el aula; y una versión final del texto, en la que se incorporan los aprendizajes realizados a base de las sesiones de clase y las retroalimentaciones, y que es la que finalmente recibe la calificación.

En el contexto de la asignatura se realiza también un portafolio que recoge las reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, elaborado como otra tarea más de la evaluación formativa de la asignatura. En estos portafolios, son ellos mismos los que seleccionan aquellas actividades que más les han ayudado a cubrir los objetivos que se plantearon al principio del curso y reflexionan sobre los aprendizajes más significativos de las mismas.

La propuesta didáctica que presentamos se enmarca en una de las sesiones relativas a la redacción del texto expositivo. Dicha secuencia se vincula además con un conjunto de sesiones dedicadas a las reglas de formato en cuanto a la citación y al uso de referencias bibliográficas. En los siguientes apartados se describe el proceso de diseño e implementación de dicha secuencia.

TABLA 1

Categorización inicial de problemas encontrados en textos expositivos previa al diseño de la propuesta

Introducción de referencias bibliográficas en el cuerpo del texto	Recopilación de referencias bibliográficas al final del texto
<ul style="list-style-type: none"> — No se realizan referencias a fuentes bibliográficas en el texto. — Exceso de referencias a fuentes secundarias, en particular para la definición de constructos o conceptos clave. — Se introducen referencias de autoría indeterminada. — Exceso de secuencias argumentativas sobre secuencias expositivas. — Confusión entre citas literales y parafraseadas, en algunos casos conducente a plagio. 	<ul style="list-style-type: none"> — No se recopilan las referencias a fuentes bibliográficas en el texto. — Se recopilan referencias a fuentes bibliográficas no mencionadas en el cuerpo del texto. — Las referencias a fuentes bibliográficas se recopilan como listado de URL. — Se recopilan las referencias a fuentes bibliográficas en orden no alfabético. — Inadecuaciones respecto a las reglas de formato basadas en confusiones relativas al tipo de autoría (colectiva, individual, institucional) y al tipo de fuente citada.

FUENTE: Elaboración propia.

Como ya avanzábamos en la introducción, el objetivo de la propuesta de intervención era explorar la interfaz entre el producto textual y la gestión de las fuentes de información en el proceso de redacción del texto expositivo. Con el objetivo de establecer las bases para el diseño de la propuesta, se procedió a la elaboración de una categorización inicial de problemas encontrados en los textos expositivos redactados por estudiantes de la asignatura en ediciones anteriores.

Con este fin, se llevó a cabo un análisis inicial de contenido sin categorías previas en un corpus de treinta textos expositivos. La categorización de problemas resultado de dicho análisis no se centró estrictamente en la dimensión lingüística de los textos, sino en aquellos fenómenos relacionados con el uso de las fuentes de información en la construcción del contenido textual y la adecuación al formato de referencias bibliográficas utilizado. En la tabla 1 se recogen las principales observaciones extraídas del análisis.

Para ilustrar algunos de los problemas categorizados en la tabla, se presentan dos fragmentos de dos de los textos de este corpus, citados de acuerdo a un código que tiene como fin preservar la anonimidad de los estudiantes. En el primer fragmento (T2), podemos observar cómo el autor menciona unas cifras concretas con respecto al acoso escolar en España sin hacer referencia explícita a la fuente.

T2: [...] en el territorio español cada año aumentan los casos de *bullying* en un 20% y durante el pasado año 2017 los casos aumentaron hasta la cifra de 1 475.

Por su parte, en el fragmento siguiente (T4) se observa la recopilación final de referencias bibliográficas utilizadas en un texto expositivo elaborado sobre la educación sexual. Podemos observar que ha sido realizada a modo de listado de enlaces con títulos y fechas de consulta, sin adecuación a las pautas de formato.

T4:

- Educación sexual.

Disponible en:

https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_sexual#Definici%C3%B3n_y_contenidos

[Consultado: 2 de diciembre de 2018]

- La importància d'educar en la diversitat afectivo-sexual.

Disponible en: https://criatures.ara.cat/importancia-deducar-diversitat-afectivo-sexual_0_799720040.html

[Consultado: 2 de diciembre de 2018]

- Projecte curricular per a l'educació sexual i afectiva

Disponible en: <http://www.xtec.cat/~imarias/projecte.htm>

[Consultado: 2 de diciembre de 2018]

Descripción de la propuesta didáctica

Tras esta categorización inicial, se llevó a cabo el diseño de la propuesta de intervención: una secuencia didáctica que constó de un seminario presencial y de una sesión de trabajo fuera del aula. La tarea de aprendizaje lingüístico que supone la elaboración de un texto expositivo involucra en principio al alumno en el desarrollo de habilidades de alfabetización informacional, puesto que lo sumerge en las distintas fases del proceso informacional que implican la búsqueda y recuperación de la información, el análisis y el tratamiento de la información y la creación y comunicación del conocimiento (Blasco y Durban, 2011). En nuestro caso concreto, la secuencia que implementamos se focaliza en tres etapas concretas del modelo de competencia informacional de Blasco y Durban (2011), previas a la redacción del texto:

- (1) Planteamiento de la necesidad de información, a través de la identificación de la información necesaria, la concreción de las características de la necesidad informativa, y la organización y planificación de la búsqueda.
- (2) Localización de la información, fase en la cual cobra especial relevancia en nuestra propuesta el desarrollo de saberes sobre los recursos informativos disponibles:
 - los diferentes tipos de fuentes de información y sus características y utilidad;
 - los diferentes formatos y soportes de información;
 - el funcionamiento de determinadas herramientas de búsqueda, como los motores de búsqueda y los catálogos;
 - las peculiaridades de acceso a la información a través de la red.

A partir de estos saberes, se construye el diseño de estrategias de búsqueda y la realización de la consulta.

(3) Selección y recuperación de la información, mediante la aplicación de criterios tanto de *precisión* con respecto a la necesidad informativa y los propósitos comunicativos como de *fiabilidad*, asociados a la autoría y la fecha de edición o publicación. Tras la aplicación de estos criterios, se procede al contraste y la obtención de la información definitiva.

En línea con estas fases, los objetivos de la propuesta fueron los siguientes:

- Concienciación, a través de la reflexión crítica, sobre el papel que desempeñan las fuentes de información en diferentes tipos de texto expositivo y los criterios para determinar la fiabilidad de dichas fuentes. En nuestro caso se utilizaron ejemplos de bulos o noticias falsas (*fake news*) y textos expositivos de tipo especializado y académico.
- Desarrollo de estrategias en el proceso de búsqueda y selección de diferentes tipos de fuentes de información en función del objetivo comunicativo del texto.
- Desarrollo de estrategias de análisis crítico de las fuentes y de selección fundamentada de las mismas en función del objetivo comunicativo del texto.
- Desarrollo de estrategias de atención sobre la tipología de fuentes de información y la forma de acceso a las mismas con el objetivo de utilizar adecuadamente las reglas de formato de citación bibliográfica.

La secuencia didáctica se realizó en dos grupos diferentes de la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza, impartida por dos docentes distintas. Ya que la planificación concreta del curso presentaba pequeñas diferencias entre los grupos de cada docente, la secuencia fue implementada con pequeños ajustes en adecuación a los diferentes grupos meta y su propia programación y ritmo del curso. Podemos afirmar, pues, que la secuencia didáctica base se implementó siguiendo dos itinerarios distintos, cuyas pequeñas diferencias de actuación serán descritas más adelante. La secuencia didáctica básica constó de tres fases diferenciadas que expondremos en los siguientes párrafos.

La sesión comenzó con una fase de *reflexión sobre bulos y noticias falsas*. En esta etapa se facilitó a los estudiantes una actividad de activación de conocimientos y reflexiones previas sobre el concepto de noticia falsa, las estrategias prácticas para identificarlas y las implicaciones sociales y políticas relativas a su proliferación. Tras esta activación

previa, se pusieron en conexión las ideas y conceptos que se habían aportado a la discusión previa con la selección realizada por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) respecto a los criterios más utilizados para identificar una noticia falsa.

FIGURA 2

Estrategias para identificar una noticia falsa



FUENTE: IFLA, 2017.

Tras esta actividad previa, se trabajó en la *aplicación de criterios para el análisis crítico de las fuentes de información*. En esta fase se pidió a los estudiantes que transfiriesen las consideraciones resultado de esta primera actividad reflexiva a la experiencia de gestión de fuentes de información en textos expositivos de tipo especializado y académico que hubiesen tenido con anterioridad. A partir de aquí, se introdujeron aclaraciones teóricas sobre una serie de conceptos clave que serían la base para el establecimiento de un conjunto de criterios sobre los cuales analizar las propias fuentes de información utilizadas en el texto expositivo de la asignatura: concepto de fuente de información, distinción entre fuentes primarias y secundarias, grado de especialización de las fuentes, elementos identificadores de la fuente (autoría, fecha y contexto de publicación) y relevancia de la fuente de información en el texto. Además de todos estos aspectos, se mencionaron algunos recursos y estrategias de uso de

diferentes motores de búsqueda, en particular los de la biblioteca universitaria, que eran totalmente desconocidos por ellos.

Tras delinear estos conceptos, se aportó a los estudiantes un listado con tres referencias bibliográficas de acceso digital de diferentes tipos que habían sido utilizadas en un texto expositivo de una temática específica. A continuación, se les pidió que decidieran, en pequeños grupos, qué fuentes del listado consideraban más apropiadas según el objetivo y la temática del texto y qué fuentes consideraban que podrían ser replanteadas o sustituidas. Para ello, los estudiantes consultaron dichas fuentes y completaron, de forma conjunta, la tabla de criterios de análisis de fuentes de información (tabla 2).

TABLA 2
Tabla de criterios de análisis de las fuentes de información

<p>¿Quiénes son los autores de la fuente?</p> <p>¿Cuál es su fecha de publicación?</p>	<p>¿Es una fuente primaria o secundaria?</p>	<p>¿Qué tipo de fuente es? Ej.: artículo, libro, noticia, etc.</p> <p>¿En qué contexto ha sido publicada? Ej.: libro, compilación, número de revista, etc.</p>	<p>¿Es de carácter divulgativo o especializado?</p> <p>¿Qué información aporta a mi texto?</p>	<p>¿Cita sus fuentes?</p> <p>¿Cómo lo hace?</p> <p>¿Recoge sus referencias al final del texto?</p>
--	--	--	---	---

FUENTE: Elaboración conjunta por parte de los estudiantes participantes.

En la tercera fase de la secuencia, de *reflexión individual*, se invitó a los estudiantes a revisar las fuentes de información que habían utilizado en la redacción de su propio texto expositivo. Con la ayuda de la tabla, debían reflexionar y fundamentar las decisiones que habían tomado con respecto al uso de fuentes utilizadas en la versión inicial de su texto expositivo. Así pues, el objetivo era decidir sobre la idoneidad de las mismas o la posibilidad de buscar y seleccionar otras fuentes más fiables y adecuadas a los propósitos del texto en concreto.

Itinerarios de implementación de la propuesta didáctica

En el desarrollo de esta intervención didáctica, como ya hemos mencionado, se siguieron dos itinerarios distintos, en adecuación a las diferencias de planificación entre los grupos de las dos docentes. Una intervención tuvo lugar antes de la redacción del texto expositivo y la otra se produjo después de una primera entrega del texto. Las peculiaridades de cada forma de intervención se describen a continuación.

En el primer caso, en el que se implementó la secuencia antes de la redacción y entrega del texto, la sesión tuvo lugar en el aula de informática. La secuencia se inició directamente con una indagación previa sobre el uso de fuentes en el texto expositivo de carácter académico de la asignatura, sin la conexión con el ámbito periodístico de las noticias falsas y bulos. En este momento los alumnos, en tríos, explicaron dónde buscan información cuando tienen que redactar un texto académico y cuáles son los tres buscadores que suelen utilizar. Toda esta información se puso en común y afloraron ejemplos de motores de búsqueda más especializados como Google Academics o el Catálogo de la Universidad de Barcelona (UB). A partir de ahí, se facilitaron a los estudiantes tres textos distintos que hablaban sobre el mismo tema, la educación por proyectos, extraídos de tres motores de búsqueda distintos (Google, Google Academics y el Catálogo de la UB) para que relacionaran cada texto con el buscador del que provenía. Además, se les facilitó la tabla de análisis de fuentes fiables para que la completaran con los datos de los tres textos y decidieran si eran o no fuentes fiables, primarias y relevantes para la temática. Fuera del aula, los estudiantes debían buscar nueve fuentes para el tema que habían elegido para su texto expositivo utilizando los tres motores de búsqueda vistos en clase y, después, tenían que quedarse con cuatro de esas fuentes utilizando la tabla de análisis de fuentes. Los estudiantes iniciaron la redacción del texto expositivo con estas cuatro fuentes.

En el segundo caso, en el que se implementó la secuencia después de la primera entrega del texto, la sesión tuvo lugar en el aula regular de clase. Tras la primera fase de activación de conocimientos, los estudiantes analizaron colectivamente un ejemplo de noticia falsa con la ayuda de las estrategias de identificación de noticias falsas. A continuación, se vieron los tipos de fuentes bibliográficas y los criterios de análisis de las fuentes según la tabla, además de ejemplos de motores de búsqueda como Google

Academics o los del Catálogo de la UB. A partir de ahí, se analizó una lista de fuentes procedentes de los textos de una misma temática redactados por el alumnado con la tabla aportada y se realizó una reflexión crítica sobre el valor de las fuentes analizadas y las fuentes utilizadas en el propio texto. La segunda redacción del texto expositivo realizada tras esta secuencia de reflexión, que en muchos de los casos propició un nuevo proceso de búsqueda de fuentes, tuvo lugar fuera del aula.

Observaciones sobre el análisis de los resultados de la propuesta didáctica

Para el análisis de los resultados de la propuesta de intervención se conformó un corpus consistente en las siguientes fuentes de datos procedentes de los dos itinerarios de la intervención.

TABLA 3
Corpus de datos para el análisis de los resultados de la intervención

Secuencia didáctica previa a la primera redacción del texto	<ul style="list-style-type: none"> - 29 listados elaborados por los alumnos sobre las fuentes utilizadas individualmente antes de la reflexión personal con la tabla de criterios - 26 listados elaborados por los alumnos sobre las fuentes utilizadas individualmente después de la reflexión personal con la tabla de criterios - 34 textos expositivos posteriores a la implementación de la secuencia
Secuencia didáctica posterior a la primera redacción del texto	<ul style="list-style-type: none"> - 36 textos expositivos previos a la implementación de la secuencia - 36 textos expositivos posteriores a la implementación de la secuencia
70 portafolios reflexivos de la asignatura Lengua Castellana para la Enseñanza	

FUENTE: Elaboración propia.

Sobre este corpus se realizó un nuevo análisis de contenido sin categorías previas, cuyas principales observaciones sintetizamos en los siguientes subapartados.

Selección e introducción de fuentes en el texto expositivo

En el primer itinerario de intervención, donde se implementó la secuencia didáctica antes de la redacción del texto, se vio cómo, de las nueve fuentes que los alumnos

eligieron de los tres buscadores, algunos estudiantes ya preseleccionaron fuentes fiables, aunque no todos. En el siguiente paso, en el cual se seleccionaron las fuentes a base del análisis con la tabla, en muchos casos los estudiantes se quedaron con fuentes secundarias o poco fiables, e incluso desecharon algunas primarias.

De los textos extraídos de los estudiantes que siguieron el segundo itinerario de implementación, cabe destacar que en la mayoría de los casos la secuencia de reflexión propició una reelaboración de las referencias bibliográficas y un nuevo proceso de búsqueda y selección de fuentes de información. Los siguientes fragmentos ilustran el proceso de reelaboración bibliográfica que tuvo lugar entre la versión inicial y la definitiva del texto de uno de los estudiantes.

TABLA 4

Referencias bibliográficas del texto antes y después de la secuencia (T12: Causas del fracaso escolar en educación secundaria)

<p>BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA</p> <p>España. Barcelona: Fundación “la Caixa”</p> <p>Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en</p> <p>Fernández, F. J. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 14(3), 319-321.</p> <p>http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/6441d25ae932dbb8aec692285e8c5c7c9224c2c7.pdf</p> <p>https://psicologiaymente.com/desarrollo/fracaso-escolar</p> <p>https://www.hola.com/ninos/2015101581540/fracaso-escolar-causas-y-soluciones/</p> <p>https://www.lavozdegalicia.es/noticia/educacion/2018/12/01/gomez-ulla-resalta-relacion-problemas-visuales-fracaso-escolar/0003_201812S1C6992.htm</p> <p>Psicología Bloc 3 Tema 5 i 6: Els components motivacionals, afectius i relacionals en l'aprenentatge escola i la influència educativa.</p> <p>REFERENCIAS</p> <p>Calvo, E. (2012). Factores determinantes del fracaso escolar. Análisis de La Rioja en el contexto español. La Rioja: Universidad de la Rioja</p> <p>Fernández, F. J. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>, 14(3), 319-321.</p> <p>Martínez, J. (2013). Principales factores que causan el fracaso escolar (Tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.</p> <p>Pérez, V. M. O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. <i>Revista iberoamericana de educación</i>, (51), 67-85.</p>
--

FUENTE: Fragmentos del trabajo de un estudiante participante.

El contraste entre los dos fragmentos que acabamos de observar, correspondientes a las recopilaciones de referencias bibliográficas realizadas antes y después de la secuencia (tabla 4), ilustra cómo en el texto definitivo se ha producido una selección más especializada de las fuentes, acompañada de una delimitación más acotada de la temática y el propósito del texto. La recopilación de referencias muestra que se han desechado algunas fuentes secundarias y de carácter divulgativo y se han introducido fuentes primarias más específicas y en relación con un objetivo comunicativo también reelaborado del texto.

Sin embargo, en algunos de los casos las modificaciones de las referencias observadas entre los textos iniciales y los definitivos ejemplifican fenómenos destacables en cuanto a la comprensión por parte del estudiante sobre cómo contextualizarlas y hacer referencia a ellas en el texto.

T7:

Cita:

Olweus, Dan. A. (s. f.). ACOSO ESCOLAR, "BULLYING", EN LAS ESCUELAS: HECHOS E INTERVENCIONES [en línea]. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES

Referencia original:

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.

En el fragmento anterior (T7) podemos observar una referencia bibliográfica recogida en uno de los textos definitivos del corpus, recuperada como recurso en línea y sin fecha. Tras la búsqueda, comprobamos que la referencia citada se trataba de una traducción en español, accesible mediante la red social ResearchGate, de la publicación original en inglés recuperada también en la imagen. El fragmento muestra confusiones a diferentes niveles: las planteadas por la lengua original del texto y el carácter primario o secundario de la fuente, las que plantea la distinción entre la plataforma o base de datos a través de la cual se accede a la fuente y las relativas al contexto de publicación al cual dicha fuente pertenece, como por ejemplo el número de la revista académica en el cual podemos encontrarla.

La confusión entre plataforma de acceso a la publicación y el contexto de publicación se observa de nuevo en este otro fragmento (T16), en el que además la información

relativa a los elementos de ubicación de la referencia (autoría, título de la revista, número de la revista, páginas) aparece mencionada claramente en el documento recuperado por el alumno y del cual se muestra el enlace directo.

T16:

Referencia en el texto:

Dialnet, Facultad de Educación de La Sabana (2004): La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. Recuperado de:

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwjQh461i6XfAhXICuwKHUMODBMQFjAFegQICRAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2041011.pdf&usg=AOvVaw0SC70XXqX4ASMZ_5HptHlg

Referencia original:

Fernández Batanero, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 7, 33-44. Universidad de La Sabana. Disponible en:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/547>

En ambas intervenciones se demostró que nuestros estudiantes seleccionan en muchos casos las fuentes que aparecen en las primeras posiciones de los resultados tras los usos de motores de búsqueda, o aquellas que se limitan a reproducir sus conocimientos o creencias previas sobre el tema, y no tanto las más fiables o primarias. Por otra parte, otros factores como el grado de esfuerzo que supone el acceso a las fuentes o la decodificación del registro formal de las mismas parecen tener un efecto en las fuentes que deciden desechar.

Incidencia de la secuencia en las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje de la asignatura

Tras describir los fenómenos encontrados a partir del análisis del corpus textual, destacaremos otros aspectos emergentes de la reflexión que llevaron a cabo los propios alumnos, posterior al proceso de redacción final y evaluación del texto. Las reflexiones sobre el proceso de búsqueda, análisis crítico, selección e introducción de fuentes en el propio texto quedaron recogidas en los portafolios de la asignatura, de los que se muestran a continuación algunos fragmentos.

De las reflexiones sobre la experiencia didáctica, los estudiantes destacan algunos aspectos sobre la situación de conocimientos previos con respecto a las estrategias personales de búsqueda y selección de fuentes antes de la secuencia. En este sentido,

sorprende el hecho de que algunos estudiantes afirmen que, en anteriores procesos de redacción de textos expositivos, no habían hecho casi uso de fuentes de información primaria y que incluso resultaban para ellos desconocidas las posibilidades de acceso a fuentes desde los recursos de búsqueda puestos a disposición por la propia red de bibliotecas de la universidad. Asimismo, sorprende también que, en caso de acceder directamente a información a través de la red, no se cuestionasen la veracidad de la misma. Los estudiantes relacionan estos fenómenos con el hecho de que las experiencias de enseñanza a este respecto venían centrándose más en las restricciones con respecto al uso de determinadas herramientas de búsqueda de información que en la instrucción previa sobre dichos procesos.

FIGURA 3

Experiencias previas. Fragmentos de diferentes portafolios

P31
(Sobre las facilidades del Centro de Recursos de Aprendizaje e Investigación de la UB)
(...) me resultó verdaderamente sorprendente porque no sabía que teníamos una herramienta de información tan buena a nuestra disposición gracias a la universidad.

P32
Hasta ahora no me había cuestionado demasiado si la información que obtenía de internet era certera (...).

P35
Siempre que había realizado un texto de carácter expositivo el uso por mi parte de fuentes de información era casi nulo, por no decir que las fuentes consultadas no eran primarias.

P36
Nadie me había enseñado a buscar en fuentes primarias, todos los profesores te prohíben buscar en Google, pero nadie te dirige a otras fuentes.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

Entre los aprendizajes más remarcados por los estudiantes tras la secuencia, se encuentran los relativos al desarrollo de herramientas y métodos de búsqueda de información y, más allá, la utilización del proceso de búsqueda y análisis de información como un primer paso para el desarrollo de la lectura y el pensamiento críticos. Por su parte, se destaca también el aprendizaje de la relación entre la identificación de fuentes de información y las estrategias y reglas de formato en el uso

de referencias, percibido todo en su conjunto como herramienta para dominar el género textual.

FIGURA 4
Ejemplos de aprendizajes. Fragmentos de diferentes portafolios

P31
Gracias a esa actividad pude realizar correctamente mi texto expositivo además de añadir citas en medio del texto, enriqueciéndolo y mostrando un dominio del género.

P33
(...) a causa del texto expositivo ahora sé cómo y dónde debo buscar fuentes fiables.

P32
Hasta ahora no me había cuestionado demasiado si la información que obtenía de internet era certera, pero a raíz de aprender a buscar fuentes fiables he empezado a hacerlo.

P36
He aprendido a realizar un texto expositivo correcto, a buscar información e indagar sobre ella.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

FIGURA 5
Ejemplos de dificultades. Fragmentos de diferentes portafolios

P31
(...) fuimos viendo la dificultad de encontrar fuentes fiables y de cómo clasificarlas. A base de una tabla buscábamos la fecha, el autor... Me sorprendió ver la dificultad para encontrar toda esa información.

P34
Este es el primer texto expositivo que he escrito y, desde mi punto de vista, la mayor dificultad ha sido encontrar fuentes fiables y saber cotejarlas para escoger la relevancia de la información.

P35
Durante la elaboración del texto, podría equiparar el tiempo en la producción del texto con la búsqueda de fuentes, aunque quizás tardé más en esta segunda.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

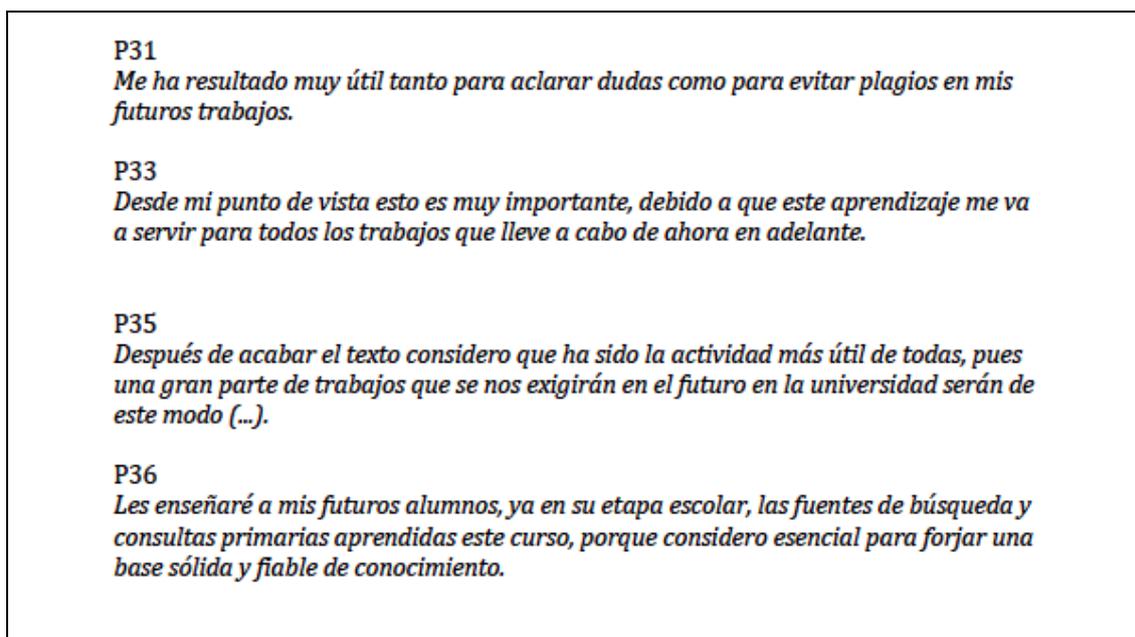
El proceso de búsqueda y selección de fuentes se percibe, como contrapartida, como una tarea costosa y que plantea determinadas dificultades e inconvenientes. Entre estas, se hace referencia a la dificultad para encontrar la información que permite identificar y clasificar el tipo de fuente, la fase de contraste entre fuentes con el fin de seleccionar información relevante para los propósitos comunicativos del texto y la

cantidad de tiempo invertido en el proceso de búsqueda, equiparable al de la redacción.

A pesar de dichas dificultades, los estudiantes subrayan la utilidad de estos aprendizajes desde varias perspectivas. Por una parte, a corto plazo, en la medida en que la búsqueda, el análisis y el uso de fuentes de información les proporcionan herramientas para la realización de futuros trabajos académicos y estrategias contra el plagio. Y, por otra parte, a largo plazo, puesto que dicha actividad promueve el cuestionamiento de la veracidad y fiabilidad de la información, relevante para ellos como aprendientes a lo largo de la vida y particularmente como futuros profesores que aspiran a facilitar estos procesos a otros aprendientes.

FIGURA 6

Relevancia de los aprendizajes. Fragmentos de diferentes portafolios



FUENTE: Elaboración propia a partir de los portafolios de los estudiantes.

Conclusiones

Después de la experiencia de intervención descrita, la primera conclusión que se extrae es la existencia de cierta problemática por parte de nuestros estudiantes a la hora de comprender el género textual expositivo tanto en su recepción, en lo que atañe a la lectura crítica, como en su producción, en cuanto a la redacción del mismo. Esto lleva a plantearnos la necesidad de aumentar y estructurar la cantidad y

diversidad de fuentes de información primarias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción textual. Y, asimismo, la necesidad de introducir actividades mediante las cuales el alumno se familiarice tanto con la estructura del texto expositivo como con sus características: tecnicismos, estrategias discursivas de reformulación, definición, etc.

La experiencia nos lleva a apuntar una necesidad de alfabetización digital, es decir, una necesidad de aprender a reconocer los tipos de fuentes de información, reconocer las diferencias entre el acceso digital y el no digital a las mismas, y desarrollar estrategias para buscar dichas fuentes. Estos procesos son de carácter interdisciplinario y transversal, con lo cual vincular el aprendizaje del aula con proyectos interdepartamentales o en colaboración con la biblioteca del centro se antoja una buena estrategia docente.

Basándonos en la experiencia de pilotaje de la propuesta didáctica, destacamos finalmente la necesidad de profundizar en el proceso de reflexión crítica posterior al análisis de las fuentes. En este sentido, cabe también plantearse partir de un enfoque inductivo para llevar a cabo la instrucción previa sobre las diferentes tipologías de fuentes: partiendo de ejemplos de fuentes, se puede comenzar prestando atención a información clave para identificar su tipología, uso de referencias bibliográficas y estrategias textuales. Del proceso de recepción es importante pasar al de producción, enfatizando la práctica de uso de citas y referencias en los propios textos a partir de la información recabada en el análisis crítico realizado a las fuentes de información que se seleccionan para construir el texto.

Este trabajo pone de manifiesto que para desarrollar la competencia crítica de nuestros estudiantes es necesaria una construcción paralela tanto de las habilidades informacionales como de la competencia discursiva. No se trata solo de encontrar información para analizarla críticamente: analizar críticamente implica saber qué información estamos manejando, de dónde procede, y cómo se presenta e introduce en el producto discursivo en el que la encontramos. Para alfabetizarse informacionalmente, y en consecuencia desarrollar una competencia crítica, subrayamos dos líneas de trabajo fundamentales.

En primer lugar, involucrar a los estudiantes en actividades y proyectos comunicativos que sean significativos para ellos, y en los que sea significativo emprender procesos o ciclos informacionales. Dichas actividades y proyectos promueven un espacio concreto en el cual los alumnos son llamados a determinar necesidades de información específicas y en el cual pueden desplegar sus habilidades informacionales, discursivas y de pensamiento crítico.

En segundo lugar, promover, como acompañamiento necesario al desarrollo de estos proyectos, actividades en las que los estudiantes reflexionen no solo sobre sus productos comunicativos sino sobre los procesos de aprendizaje vinculados a ellos. Estas actividades han de permitir al estudiante explicitar sus estrategias para buscar, analizar y seleccionar críticamente la información, de forma que pueda concienciarse de ellas y reflexionar sobre las mismas. El desarrollo de portafolios parece ser una buena alternativa para promover y sostener el aprendizaje de estas habilidades mediante la reflexión y, al mismo tiempo, para reflexionar sobre dichas habilidades.

Finalmente, para que estos aprendizajes sean fructíferos, subrayamos la importancia de superar ciertos obstáculos procedentes de la falta de rigurosidad a la hora de pensar críticamente y de fundamentar nuestros razonamientos de manera informada. Por una parte, atender a aquellos problemas que surgen a la hora de identificar las fuentes de información a las que accedemos a través de la red y que atañen especialmente a su grado de fiabilidad, como vimos en las tablas 1 y 2. Y, por otra parte, prestar atención a los problemas que surgen de la escasa atención a las características textuales y discursivas mediante las cuales la información es presentada en diversas fuentes, y que es fundamental para interpretarlas y ser crítico ante ellas.

Bibliografía

- Blasco, A. y Durban, G. (2011). *Competència informacional: del currículum a l'aula*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Cordón, J.A., Alonso, J., Gómez, R. y López, J. (2010). *Las nuevas fuentes de información: Información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide.

Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolío (coord.), *Manual práctico de escritura académica: Volumen II* (p. 15-68). Barcelona: Ariel.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2017). *How To Spot Fake News* [Traducido por Diego García]. Recuperado de <http://www.ifla.org/publications/node/11174>

López, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. Sánchez, M. Seseña (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE* (p. 507-516). Salamanca: Kadmos. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf

Martí, Y. (2007). *Alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama.

Per citar aquest article:

Cuesta, A. i Espitia, J. (2020). Alfabetización informacional y aprendizaje reflexivo: de las *fake news* al análisis crítico de las fuentes de información en la formación de maestros. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 75-97.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>