

Evaluación de fuentes en Ciencias Sociales e Historia en un bachillerato mexicano: un estudio de caso

DOI: 10.25009/cpue.v1i42.2909

Recibo: 15 de enero de 2025

Aceptado: 19 de mayo de 2025

María del Mar Estrada Rebull

Escuela Normal Superior de Querétaro,
México

mestrada@ensq.edu.mx

ORCID: 0000-0003-3792-0698

Claudia Patricia Díaz Carrillo

Universidad de Guadalajara, México

claudia.dcarillo@academicos.udg.mx

ORCID: 0009-0001-7907-6432

Resumen

La evaluación de fuentes es una importante habilidad en el aprendizaje de la historia, las ciencias sociales y la literacidad en general, y es necesario fomentarla en las aulas mexicanas. El objetivo de esta investigación es documentar aprendizajes, retos y oportunidades en la evaluación de fuentes contemporáneas e históricas, mediante el caso de un grupo de bachillerato que realizó tres unidades de indagación con múltiples fuentes y organizadores gráficos en su asignatura de Ciudadanía Mundial. Entre los hallazgos resalta que las y los estudiantes valoraron la presencia de información sobre las fuentes y repararon en el origen de las mismas al evaluarlas, pero no analizaron qué las volvía confiables ni reconocieron posibles sesgos. Comprender el contexto de creación de las fuentes históricas se dificultó especialmente. Se destaca la necesidad y el potencial de trabajar aspectos específicos de la evaluación de distintas fuentes en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

Palabras clave: evaluación de fuentes; literacidad; ciencias sociales; historia; México.

Source evaluation in Social Studies and History at a mexican high school: a case study

Abstract

Source evaluation is an important skill in the learning of history, social studies, and general literacy, and it should be fostered in mexican classrooms. The goal of this study is to document learning, challenges, and opportunities in the evaluation of contemporary and historical sources through the case of a high school class that worked with three inquiry units, each with multiple sources and graphic organizers, in their Global Citizenship course. The findings show that students valued the presence of information about the source and noted the origin of sources when evaluating them; however, they did not analyze what made them trustworthy or recognized potential biases. Moreover, understanding the context in which the historical sources were created proved especially difficult. The study highlights the need and the potential of teaching specific aspects of source evaluation with different sources in history and social studies.

Keywords: source evaluation; literacy; social studies; history; Mexico.

Evaluación de fuentes en Ciencias Sociales e Historia en un bachillerato mexicano: un estudio de caso

En muchas clases de Español, Historia y Ciencias Sociales en México, el trabajo con textos y fuentes no incluye un análisis sobre su origen, confiabilidad o pertinencia (Cantú & Morado, 2016; Gómez & Vega, 2022; Robles, 2017; Sandoval & Zanotto, 2022; Weiss et al., 2019). Son oportunidades perdidas, porque la evaluación de fuentes brinda un acceso especial para profundizar en temas históricos y sociales; a la inversa, los temas históricos y sociales brindan contextos privilegiados para aprender a evaluar todo tipo de fuentes.

Considérese el siguiente diálogo proveniente del caso que presentaremos en este estudio. Un grupo de bachillerato estaba indagando si en México actuamos conforme a principios de ciudadanía global respecto de las y los migrantes que están en tránsito por nuestro país. Como parte de esta indagación leyeron diversas fuentes. Una de ellas era un comunicado de prensa emitido por un centro de derechos humanos. En él se describía una audiencia en la que numerosas organizaciones civiles denunciaron violaciones de derechos humanos hacia migrantes ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Maestra: Dice: “Comunicado de prensa del Centro Prodh sobre la audiencia”. Seguimos hablando de la audiencia. En este caso, el encabezado nos habla de que el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez [Centro Prodh] fue otra de las organizaciones de la sociedad civil que participaron en la audiencia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El 1 de julio del 2021, después de la audiencia, el Centro Prodh elaboró este comunicado de prensa para informar al público de lo ocurrido. Aquí ya nos están diciendo qué

sucedió, ¿verdad? La primera: ¿Qué tan útil y confiable te fue esta fuente para responder nuestra pregunta generadora? ¿Nos sirvió más o igual [que la anterior]? ¿Les fue útil? ¿Qué sería?

Estudiante A: Más o menos.

Maestra: ¿Más o menos? Pero, ¿cómo?

Estudiante B: Sirvió para conocer el contexto de la audiencia.

Maestra: *Okay*, te sirvió para conocer el contexto de la audiencia. ¿Alguien más? Dime, ¿qué te sirvió? Eso de más o menos, ¿qué hubo de más o menos?

Estudiante C: Pues, a diferencia de la otra, en ésta ya viene cuáles fueron las principales problemáticas, las violaciones a los derechos de los migrantes. Es más útil.

Maestra: ¿Alguien más?

Estudiante D: A mí sí se me hizo más confiable que la infografía, porque fue elaborada por una organización que participó directamente en la audiencia.

Maestra: O sea, que estuvo presente en la audiencia. ¿Dónde aparece eso?

Estudiante D: En el encabezado dice que ahí estuvieron.

Las y los estudiantes hubieran podido leer el comunicado sin más: tratarlo como un texto genérico que se les entrega en clase, sin pensar de dónde venía la información, cuál era el papel del Centro Prodh en la audiencia, ni el peso que se le debería otorgar al documento al formar conclusiones sobre el tema a investigar. Este tipo de consideraciones son importantes al aprender sobre temas sociales y al tratar con distintos tipos de textos. El presente estudio de caso muestra algunos de los aprendizajes, fortalezas y retos de un grupo de bachillerato que se inició en la evaluación de fuentes durante tres unidades de indagación: dos con temática contemporánea y una histórica.

1. Marco conceptual

1.1 La evaluación de fuentes desde cuatro perspectivas

La evaluación de fuentes ha sido reconocida como una habilidad clave y como un importante objetivo educativo desde varias perspectivas. Aquí revisaremos cuatro: la literacidad disciplinar, la literacidad crítica, la literacidad digital y mediática y la intertextualidad.

1.1.1 Evaluar fuentes en la literacidad e indagación disciplinar

Esta tradición educativa se basa en la idea de que las y los jóvenes deben trabajar con prácticas letradas y textos auténticos de las respectivas disciplinas, aunque no vayan a dedicarse a ellas, para tener un aprendizaje auténtico y significativo de las mismas y para desarrollar la literacidad avanzada que necesitarán en la vida (Shanahan & Shanahan, 2017). En las últimas décadas, Wineburg y sus colegas han operacionalizado estos principios en el caso de la Historia (Reisman, 2012a; Wineburg, 1991; Wineburg et al., 2012). Una de las principales prácticas históricas que traspusieron didácticamente es precisamente la evaluación de fuentes o *sourcing*. Se trata de considerar la información sobre una fuente histórica —qué tipo de documento es, quién lo creó, cuándo, dónde, por qué, en qué contexto— para poder interpretarla adecuadamente.

Diversos estudios han constatado que las y los estudiantes no evalúan las fuentes históricas de forma espontánea (Britt & Anglinksas, 2002; Stahl et al., 1996; Wineburg, 1991). Sin embargo, trabajar con ciertas consignas puede favorecerlo; por ejemplo, escribir argumentos a partir de múltiples fuentes (Wiley & Voss, 1999). La heurística del *sourcing* se ha incorporado en “lecciones basadas en documentos”, en las que el estudiantado evalúa y analiza algunas fuentes para luego formular interpretaciones históricas. Estudiantes de diversos perfiles académicos y lingüísticos pueden aprender el *sourcing* a través de su enseñanza explícita y de oportunidades para practicarlo (Britt & Aglinskas, 2002; De La Paz, 2005; De La Paz et al., 2022; Nokes et al., 2007; Reisman, 2012a, 2012b). Además, la evaluación de fuentes puede servir como puente hacia el pensamiento histórico (Nokes et al., 2007; Wineburg & Reisman, 2015).

La evaluación de fuentes tiene un gran desarrollo en la didáctica de la Historia, pero también se utiliza en la enseñanza de otras disciplinas como Geografía, Economía, Sociología y Ciudadanía (Grant et al., 2017); o incluso de manera inter y extra disciplinar, pues puede hacerse también con textos periodísticos, artísticos, vernáculos, etc.

1.1.2 Evaluar fuentes en la literacidad crítica

La evaluación de fuentes también es piedra angular desde la tradición de la literacidad crítica. Arraigada en la teoría crítica y en los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 2012), esta corriente postula la importancia de que las y los jóvenes sean sensibles a las implicaciones ideológicas, culturales y sociopolíticas de los textos. Según la famosa formulación de Cassany (2006), es importante que no sólo lean las líneas y entre las líneas, sino también detrás de las líneas, de tal forma que la lectoescritura sea una herramienta de desarrollo personal y social, de autonomía intelectual, de toma de decisiones informadas, de liberación y de empoderamiento.

En México y América Latina, la literacidad crítica está ligada a la decolonialidad, a la interculturalidad y a la transformación social; no solo mediante la lectura crítica, sino también mediante la construcción de textos y discursos propios (Hernández-Zamora, 2023; Vázquez et al., 2023).

Sandoval y Zanotto (2022) identificaron que la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad crítica implican acciones como identificar el contexto, el género discursivo, las voces presentes y ausentes en el texto, comprender e interpretar el texto, posicionarse ante él, identificar las ideologías y evaluar el texto; pero, a partir de un estudio curricular y empírico en secundaria en México, constataron que la atención a estos aspectos es muy limitada.

1.1.3 Evaluar fuentes en la literacidad digital y mediática

La literacidad digital se refiere a las habilidades necesarias para navegar un sistema de información complejo y fragmentado, utilizando el “arte del escepticismo” para evaluar y combinar información de múltiples fuentes digitales (Eshet-Alkalai, 2012). En las últimas décadas, la literacidad digital se ha imbricado con la literacidad mediática (De Abreu et al., 2017), por lo que es pertinente considerar ambas en conjunto.

Diversos estudios arrojan luz sobre las dificultades que las y los estudiantes enfrentan al evaluar fuentes digitales. Kriscautzky y Ferreiro (2014) pidieron a 628 estudiantes de entre 14 y 18 años en México que seleccionaran criterios de confiabilidad para evaluar fuentes en Internet, para luego identificar de entre varios sitios web los más confiables. Encontraron que los sitios no respondían a los criterios seleccionados. Por ejemplo, un criterio era que los sitios debían tener una extensión .edu, .gob o de una universidad y, en cambio, elegían páginas como monografias.com y YahooRespuestas. En otro estudio, Kriscautzky y Ferreiro (2018) documentaron cómo niñas y niños de 9-12 años evaluaron fuentes de Internet para esclarecer si a las momias del Antiguo Egipto se les momificaba con o sin el corazón. Las infancias recurrieron a contabilizar cuántas fuentes afirmaban lo uno o lo otro, y evaluaron con base en la presencia de imágenes pertinentes y la plausibilidad de las explicaciones. Rara vez consideraron la confiabilidad por origen y tipo de sitio (blogs, libros, museos, arqueólogos), lo cual es un criterio clave para la evaluación de fuentes.

En México y en América Latina se han documentado problemas como la preponderancia de las noticias falsas, el *clickbait*, la disparidad en las habilidades para evaluar información digital (a pesar de la ubicuidad en el acceso y uso de dispositivos) y la necesidad de promover la literacidad digital y mediática (Mantilla, 2024; Ruiz et al., 2024).

1.1.4 Evaluar fuentes en la intertextualidad

Trabajar con múltiples textos es una habilidad clave para el aprendizaje y para la vida, y es indisociable de la habilidad de evaluar dichos textos. El enfoque de intertextualidad ha tenido un robusto desarrollo teórico, empírico y didáctico. Explica que las y los lectores expertos realizan un complejo proceso en el que seleccionan fuentes de diversa naturaleza, las evalúan (tomando en cuenta la identidad del autor o autora, el contexto, las características y propósitos del texto), comprenden el contenido y establecen relaciones entre todos estos elementos. Con ello conforman una representación global de los documentos, con la cual pueden formarse una idea propia o construir un texto (Perfetti et al., 1999; Strømsø, 2017). La investigación sobre intertextualidad ha mostrado que la habilidad de evaluar múltiples fuentes se correlaciona con la comprensión lectora y con la capacidad de aprender (Bråten et al., 2013; Goldman et al., 2012; Strømsø et al., 2013; Wiley et al., 2009).

La prueba PISA (Programme for International Student Assessment) de comprensión lectora refleja este enfoque de intertextualidad: los niveles inferiores, en los que se ubica la gran mayoría de estudiantes en México, indican comprensiones básicas y literales de textos simples y aislados. En cambio, los niveles medios y altos requieren inferencias y análisis avanzados, evaluación de fuentes, trabajo con múltiples textos, perspectivas y conciliación del conflicto entre ellas (Organization for Economic Cooperation and Development, 2023).

Estos resultados pueden explicarse desde la práctica de aula; por ejemplo, Gómez y Vega (2022) encontraron que 19 docentes de Español de secundaria trabajaban la comprensión de un solo texto y no incorporaban la evaluación de fuentes. Está también documentado que la intertextualidad puede enseñarse y aprenderse, como en el caso de una intervención con análisis y evaluación de múltiples textos históricos reportada por Moreno et al. (2024).

Esta revisión de la evaluación de fuentes desde cuatro perspectivas revela el grado de desarrollo teórico y didáctico de dicha práctica. Muestra también su importancia y su falta en la formación de las y los jóvenes en México. Sin embargo, existe poca documentación y análisis cualitativo de la evaluación de fuentes por parte del estudiantado, especialmente en el contexto de indagaciones históricas y sociales, como se realizó en el presente estudio.

1.2 Evaluación de fuentes históricas vs. fuentes contemporáneas

Evaluar fuentes históricas no es lo mismo que evaluar fuentes contemporáneas. Nokes et al. (2007) postularon que en una sociedad democrática en la era de la información, todo mundo necesita de las heurísticas de Historia, asumiendo que éstas serían trans-

feribles a otros campos. El supuesto pareció confirmarse en un estudio a gran escala con lecciones basadas en documentos (Reisman, 2012b), en el cual el *sourcing* parecía transferirse a temas y fuentes contemporáneas en un post test. En cambio, Wineburg y McGrew (2019) encontraron que, al evaluar fuentes digitales, historiadores e historiadoras intentaban aplicar estrategias disciplinares inadecuadas para tal fin, mientras que las y los profesionales de la verificación de datos aplicaban estrategias efectivas, como la “lectura lateral”. Esto sugiere que la evaluación histórica de fuentes no se traduce automáticamente a otros propósitos. No parece haber otros estudios internacionales o nacionales que aborden esta cuestión. El presente artículo busca contribuir contrastando cómo un grupo de estudiantes que se iniciaba en esta práctica evaluó ambos tipos de fuentes.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo es documentar algunos aprendizajes, retos y oportunidades que emanan de la evaluación de fuentes contemporáneas e históricas en clases de Ciencias Sociales, a partir del caso de un grupo de bachillerato. Las preguntas de investigación son: 1) ¿Qué aprendizajes, fortalezas y retos tuvo un grupo de estudiantes de bachillerato al evaluar múltiples fuentes en unidades de Historia y Ciencias Sociales con enfoque de indagación? 2) ¿Hay diferencias en su forma de evaluar fuentes históricas y contemporáneas? A partir de los resultados se derivan implicaciones y sugerencias para el trabajo en aula.

3. Métodos

3.1 Contexto del proyecto y contexto instruccional

El presente es un estudio de caso de la evaluación de fuentes realizada por un grupo de estudiantes, pero se enmarca en un proyecto más amplio de Investigación Basada en Diseño (Bakker, 2018), cuyo objetivo fue explorar el potencial de un enfoque de indagación y literacidad disciplinar en Historia y Ciencias Sociales en un bachillerato mexicano. La Investigación Basada en Diseño suele implicar la colaboración entre una persona investigadora y docentes con intereses en común, para diseñar intervenciones o materiales basados en la teoría existente. Las intervenciones se implementan en contextos reales, se ajustan iterativamente, se documentan y se analizan para generar nuevo conocimiento. En este caso, la primera autora estaba interesada en el enfoque de indagación y literacidad

disciplinar, y colaboró con cuatro maestras de un bachillerato público en Jalisco que tenían la inquietud de integrar la literacidad en sus materias.

En la fase de preparación (cuatro meses), la primera autora realizó una introducción al enfoque, y junto con las maestras diseñó unidades de indagación para sus respectivas asignaturas. En la fase de implementación (cinco meses), las maestras implementaron las unidades en sus grupos, reflexionaron y sugirieron ajustes. Esto se repitió dos o tres veces por cada maestra. La primera autora facilitó las sesiones de reflexión y preparación, observó las sesiones de clase y levantó la información (videograbaciones, notas, encuestas y trabajos de las y los estudiantes). También tuvo ocasionales y breves intervenciones en las clases.

La segunda autora es una de las docentes participantes. Ella impartía la asignatura de Ciudadanía Mundial, cuyo objetivo era fomentar la identificación del estudiantado con una ciudadanía global activa y responsable mediante la comprensión de eventos históricos y contemporáneos clave. El grupo de esta maestra fue seleccionado para el estudio de caso porque fue en el que más se trabajó la evaluación de fuentes, por lo que constituye un muestreo intencionado. Las pedagogías de la indagación y del trabajo con fuentes eran nuevas para ella, pero le entusiasmaba ponerlas en práctica porque consideraba que podían ser útiles para sus objetivos, tales como promover la literacidad (especialmente la literacidad crítica).

La materia se llevó a cabo de forma remota la mayor parte del semestre debido a la pandemia del COVID-19, pero hubo oportunidad de regresar a la presencialidad hacia el final. Se realizaron dos unidades de indagación remotas y una presencial. La Tabla 1 muestra la pregunta de indagación, el mes, el formato y la duración de cada unidad.

Tabla 1. *Unidades de indagación en el curso de Ciudadanía Mundial*

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Pregunta de indagación	¿Qué tanto poder tienen los países más ricos en decisiones de impacto global?	¿Qué querían las y los revolucionarios franceses en un inicio?	¿L@s mexican@s actuamos como ciudadan@s globales ante la migración centroamericana?
Mes en que se realizó	Septiembre	Octubre	Noviembre
Formato	Remoto	Remoto	Presencial
Sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de 120 minutos • Sesión de 90 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de 120 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de 120 minutos • Sesión de 60 minutos

Cada unidad constaba de: a) una sección introductoria para activar conocimientos previos y ponerse en antecedentes sobre el tema; b) la evaluación y análisis de un conjunto de fuentes, y c) la escritura de ensayos cortos en respuesta a la pregunta de indagación. Esta estructura está basada en el modelo Read.Inquire.Write. (Monte-Sano & Hughes, 2024). La Tabla 2 muestra el juego de fuentes de cada unidad.


Tabla 2. *Fuentes en cada unidad*

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Pregunta de indagación	¿Qué tanto poder tienen los países más ricos en decisiones de impacto global?	¿Qué querían las y los revolucionarios franceses en un inicio?	¿L@s mexican@s actuamos como ciudadan@s globales ante la migración centroamericana?
Juego de fuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia de 2021 en <i>El Universal</i> (con información de AFP) sobre la siguiente reunión del G7. Reporta que Boris Johnson anunció que el G7 se reuniría a discutir qué hacer frente al mal manejo de Estados Unidos de su retirada de Afganistán. • Nota de 2021 de la Organización Mundial de la Salud sobre el mecanismo COVAX para distribuir vacunas contra el COVID. Describe la llegada de las vacunas a República Dominicana y las Américas, y qué países donaron las vacunas. • Artículo de Wikipedia sobre el Fondo Monetario Internacional. Describe el origen de la organización, los países ricos que la lideran y su papel en países más pobres. • Noticia de la BBC sobre la cumbre climática de Biden en 2021. Resume las declaraciones de mandatarios de Estados Unidos, China, Brasil y México. 	<ul style="list-style-type: none"> • Panfleto de Joseph Sieyès, “¿Qué es el Tercer Estado?”, 1789. Denuncia que el Tercer Estado carecía de poder a pesar de generar más valor, y demanda que esto cambie. • Juramento de la Sala del Juego de Pelota, 1789. La Asamblea General jura seguirse reuniendo hasta que una nueva constitución quede establecida. • Fragmentos de la <i>Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i>, 1789. Incluye artículos sobre la libertad, igualdad, soberanía y libertad de expresión del pueblo. • Petición de las mujeres a la Asamblea General, 1789. Las mujeres denunciaron opresión y demandaron igualdad social y política en la nueva república. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infografía de 2021 sobre una audiencia a realizarse ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, elaborada por una de las organizaciones civiles involucradas. Explica que, en la audiencia, organizaciones civiles denunciarían violaciones del estado mexicano a los derechos humanos de las personas migrantes. • Comunicado de prensa tras la audiencia, elaborado por otra de las organizaciones civiles participantes. Resume las denuncias que las organizaciones presentaron en la audiencia. • Video de la audiencia. Una funcionaria de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados presenta las acciones de esta instancia para asistir a las personas migrantes durante la pandemia. • Encuesta de 2019 en <i>El Universal</i> sobre las actitudes ciudadanas hacia la migración. Muestra las respuestas a la pregunta de qué debería hacer el gobierno mexicano frente a la migración. • Noticia de 2021 de UDG TV sobre dos organizaciones locales que apoyan a las personas migrantes, y sobre un evento que organizaron. El objetivo del evento era armar <i>kits</i> para las y los migrantes y llamar a la solidaridad del público.

Todas las fuentes de cada unidad eran relevantes para la pregunta de indagación y se complementaban entre sí. También existían razones por las cuales cada una podía considerarse menos útil, menos relevante o menos confiable. Las fuentes fueron preparadas con fragmentos seleccionados y algunos ajustes para su accesibilidad (Wineburg & Martin, 2009). En cada una se incluyó la atribución y un encabezado con información adicional sobre la fuente para facilitar su evaluación e interpretación (Ver un ejemplo en la Figura 1).

¿Qué querían las y los revolucionarios franceses en un inicio?

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano



Encabezado: Como parte de sus trabajos para crear una nueva constitución para Francia, La Asamblea Nacional desarrolló y finalmente adoptó esta Declaración en agosto de 1789. Los borradores los realizaron principalmente el Marqués de Lafayette, el Abad Sieyès y el Conde de Mirabeau, con asesoría de Thomas Jefferson (autor de la Declaración de Independencia de Estados Unidos en 1776). La Declaración contiene 17 artículos. Sirvió de base para la constitución francesa y para muchas otras en el mundo (incluyendo la mexicana), así como para la Declaración Universal de los Derechos Humanos, actualmente ratificada por más de 190 países.

Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer, en una Declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del Hombre, para que esta declaración, constantemente presente para todos los Miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse en todo momento con la finalidad de cualquier institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos. En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del Hombre y del Ciudadano:

Artículo 1 - Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2 - La finalidad de cualquier asociación política es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del Hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Artículo 3 - El principio de toda Soberanía reside esencialmente en la Nación. Ningún cuerpo ni ningún individuo pueden ejercer autoridad alguna que no emane expresamente de ella.

Artículo 10 - Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, siempre y cuando su manifestación no perturbe el orden público establecido por la Ley.

Atribución: Fragmentos de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Asamblea Nacional, agosto de 1789. [Texto completo en español disponible aquí.](#)






Figura 1. Ejemplo de una fuente preparada

La dinámica para la evaluación de fuentes fue muy similar en las tres unidades: las y los estudiantes trabajaban por su cuenta —durante clase o como tarea, individualmente o en equipos— revisando las fuentes, valorando su relevancia, su confiabilidad, y analizando su

contenido para responder la pregunta de indagación. Tomaban notas en un organizador gráfico (en adelante, OG), como se muestra en la Figura 2. Después, la maestra facilitaba una conversación en plenaria donde las y los estudiantes compartían el trabajo realizado. Ocasionalmente la maestra hacía preguntas adicionales o brindaba alguna retroalimentación. Finalmente, pedía al grupo volver a revisar las fuentes con más atención y completar el análisis de forma independiente. Al final de la unidad, las y los estudiantes entregaban sus OG junto con el resto de sus notas y sus ensayos en respuesta a la pregunta de indagación. En el diseño instruccional estaba contemplado que la maestra modelara y guiara la evaluación y el análisis de las fuentes en clase, empleando una versión de la herramienta Bookmark (Read.Inquire.Write., 2019). Sin embargo, por diversas causas (principalmente la falta de tiempo y la poca familiaridad de la maestra con el modelo) sólo se trabajó de la forma abreviada recién descrita, directamente en los OG.

¿Qué querían las y los revolucionarios franceses en un inicio?			
Fuentes individuales (Pon el título de cada fuente)	¿Qué tan útil y confiable es esta fuente para responder la pregunta de investigación?	¿Qué nos dice esta fuente sobre la Pregunta de Investigación? Es decir: (Es decir: ¿Qué te hace pensar cada fuente sobre lo que querían las y los revolucionarios franceses en un inicio?) Incluye una cita relevante del texto.	¿Qué NO nos dice esta fuente sobre la Pregunta de Investigación? ¿Qué más quisieran saber?
En conjunto...	¿Qué tan útiles y confiables son estas fuentes para responder la pregunta de investigación?	A partir de estas fuentes, ¿Qué querían las y los revolucionarios franceses en un inicio? ¿Por qué?	¿Qué NO nos dicen estas fuentes sobre la Pregunta de Investigación? ¿Qué más quisiéramos saber?

Figura 2. Ejemplo de un organizador gráfico para la evaluación y análisis de fuentes

3.2 Participantes

Al momento del estudio, la profesora tenía 13 años de experiencia docente; 10 de ellos en la misma institución. Es licenciada en Historia, y entonces estaba terminando una maestría en Estudios en Literacidad. Un promedio de 40 estudiantes asistió a las sesiones, pero solo 33 entregaron trabajo escrito: 19 hombres y 14 mujeres, la mayoría de 17 y 18 años de edad. Eran estudiantes de un bachillerato general por competencias en un gran plantel urbano, en una localidad generalmente descrita como de bajo ingreso, con inseguridad y con carencias en desarrollo y educación, en comparación con otras zonas de la ciudad.

3.3 Método de investigación

Se seleccionó el método de estudio de caso en modo descriptivo (Yin, 2012) para dar cuenta detallada de un fenómeno que no es frecuente ni está ampliamente documentado: la evaluación de fuentes contemporáneas e históricas en clases de Ciencias Sociales por parte de estudiantes mexicanos de bachillerato. Se analizó el trabajo del grupo en su conjunto. Las tres indagaciones realizadas funcionan como subunidades de análisis que permiten hacer comparaciones entre iteraciones sucesivas, así como contrastar entre fuentes históricas y contemporáneas. Los estudios de caso no pretenden una generalización a una población, sino una potencial generalización analítica; en este caso, referente a los aprendizajes, fortalezas y retos para la evaluación de fuentes que podrían encontrarse en contextos similares.

3.4 Datos

La principal fuente de datos son los OG elaborados por el grupo. La Tabla 3 muestra el número de OG por unidad. Nótese que algunos fueron elaborados individualmente y otros en equipo, según la preferencia de las y los estudiantes —esto debe tomarse en cuenta al interpretar los resultados—. De forma complementaria, también se analizaron las videgrabaciones de clase y sus transcripciones, así como los materiales instruccionales utilizados.

Tabla 3. Organizadores gráficos por unidad

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
23 organizadores gráficos.	17 organizadores gráficos.	26 organizadores gráficos.
20 elaborados individualmente; 3 en equipos de 2 estudiantes.	10 elaborados individualmente; 7 en equipos de 2-5 estudiantes.	23 elaborados individualmente; 3 en equipos de 2-3 estudiantes.
Trabajo de 26 estudiantes en total.	Trabajo de 33 estudiantes en total.	Trabajo de 31 estudiantes en total.

3.5 Análisis

El análisis tuvo dos fases. En la primera se registró la frecuencia con que se utilizaron diferentes criterios de evaluación en los OG. Para ello se elaboró una lista preliminar con base en la literatura; especialmente las estrategias que Britt y Aglinksas (2002) y Bråten et al. (2011) identificaron en estudiantes principiantes, así como las estrategias recomendadas en materiales instruccionales, como el cartel de *sourcing* emanado del trabajo de Wineburg (1991) y la herramienta Bookmark (Read.Inquire.Write., 2019).

Se analizó una sub-muestra de OG para ajustar la lista con base en los datos. Por ejemplo, la lista incluía como criterios de evaluación la reputación, experticia, posición e intereses del autor/a o del medio en que aparece la fuente; pero en los OG no se utilizó tal variedad de criterios, por lo que la categoría se consolidó simplemente como “evaluaciones basadas en autoría, origen o publicación”. Por el contrario, en los OG frecuentemente se valoró la mera presencia de información sobre la fuente, por lo que se añadió como categoría. De esta forma se establecieron las categorías y subcategorías que exponen en el apartado 4. Resultados. Con base en ellas se codificó la totalidad de los OG y se creó la matriz de datos (Miles & Huberman, 1994).

En la segunda fase de análisis se utilizó la matriz de datos como base para un análisis cualitativo más detallado, en el que se construyeron descripciones y explicaciones tomando en cuenta el uso de cada estrategia a lo largo de las tres unidades. Para ello se empleó la triangulación entre los OG, las transcripciones de clase y los materiales instruccionales. En ocasiones fue necesario interpretar tentativamente el pensamiento de las y los estudiantes a partir de las fuentes de información (en cuyo caso se especifica en los resultados).

4. Resultados

La Tabla 4 muestra las categorías y subcategorías de estrategias de evaluación de fuentes que utilizaron las y los estudiantes, e indica cuántos OG por unidad incluyeron cada estrategia al menos una vez (es decir, al menos para una de las fuentes de la unidad). Todos los OG incluyeron múltiples estrategias, a menudo respecto de una misma fuente.

Tabla 4. *Frecuencia de organizadores gráficos que utilizaron cada estrategia de evaluación al menos una vez*

Estrategia	Unidad 1 Contemporánea (23 OG)		Unidad 2 Histórica (17 OG)		Unidad 3 Contemporánea (26 OG)	
	Fracción	%	Fracción	%	Fracción	%
Evaluaciones basadas en:						
Disponibilidad de información sobre la fuente y referencias						
Valoran que existe información sobre la fuente, referencias en el texto o hipervínculos a los documentos originales.	10 / 23	44%	10 / 17	59%	6 / 26	23%
Critican que las fuentes no incluyen información sobre las mismas o referencias.	16 / 23	70%	5 / 17	29%	4 / 26	15%
Información sobre las fuentes						
Evaluaciones basadas en autoría, origen o publicación.	23 / 23	100%	8 / 17	47%	21 / 26	81%
Evaluaciones basadas en la fecha de creación o publicación.	16 / 23	70%	9 / 17	53%	16 / 26	62%
Evaluaciones basadas en el tipo de fuente.	4 / 23	17%	9 / 17	53%	16 / 26	62%
Contenido						
Evaluaciones basadas en el contenido, todas las subcategorías.	22 / 23	96%	13 / 17	77%	26 / 26	100%
Evaluaciones basadas en la sustancia del contenido.	20 / 23	87%	11 / 17	65%	26 / 26	100%
Evaluaciones basadas en aspectos superficiales o formales.	14 / 23	61%	0 / 17	0%	2 / 26	8%
Critican que la fuente no responde la pregunta de indagación completa o directamente.	12 / 23	52%	5 / 17	29%	3 / 26	12%
Reconocen la complementariedad de las fuentes.	2 / 23	9%	5 / 17	29%	7 / 26	27%

Las siguientes secciones describen cómo las y los estudiantes emplearon las diferentes estrategias de evaluación a lo largo de las tres unidades, mostrando así los aprendizajes, retos y oportunidades que surgieron con cada una, tanto en las fuentes contemporáneas como en las históricas.

4.1 Evaluaciones basadas en disponibilidad de información sobre la fuente y referencias

En algunos OG de cada unidad (44%, 59% y 23% respectivamente), las y los estudiantes interpretaron la mera presencia de información sobre la fuente como una señal de confiabilidad (ya fuera en el encabezado, en la atribución u, ocasionalmente, dentro del cuerpo mismo del texto). A diferencia de otras estrategias, ésta no les fue modelada ni solicitada en ningún momento. Los materiales instruccionales incluían información sobre cada fuente para posibilitar su evaluación e interpretación, pero no se previó que la presencia misma de esta información se tomaría en cuenta al evaluar. Por ejemplo, en la Unidad 1, la Estudiante 5 escribió que la nota sobre la cumbre climática de Biden era confiable porque “reporta el lugar y algunos de los [sic] quienes participaron en la reunión”. El Estudiante 2 escribió que esta nota era confiable “porque incluye citas o referencias sobre lo que dijo cada presidente”. El Estudiante 11 consideró que las cuatro fuentes de la Unidad 1 eran confiables dado que “algunas ponen de dónde sacaron esos argumentos e información”. El hecho de que menos estudiantes mencionaran estos aspectos en la Unidad 3 quizá se debe a que, tras las dos anteriores, ya tenían como expectativa encontrar estos datos, y ya no lo veían como algo notable en lo cual basar sus evaluaciones.

En una estrategia espejo, una mayoría de estudiantes en la Unidad 1 y algunos en las Unidades 2 y 3 consideraron que al menos una de las fuentes no era confiable, porque carecía de información sobre la misma. Más aún, en la columna del OG donde debían responder “¿Qué NO nos dice esta fuente sobre la pregunta de indagación? ¿Qué más quisieran saber?”, repetidamente expresaron querer saber ciertos datos sobre las fuentes. Algunas de sus preocupaciones parecían más legítimas, como la de la Estudiante 5, quien criticó que en la nota de la Organización Mundial de la Salud (OMS) no se especificaban las actividades u objetivos de dicha organización. Otras preocupaciones, en cambio, parecían emanar de malentendidos u omisiones en el análisis. Por ejemplo, en la unidad histórica, hubo estudiantes que indicaron que la Petición de las Mujeres y la Declaración de los Derechos del Hombre no indicaban el autor/a. Es probable que estuvieran esperando autorías individuales y no colectivas, como lo son “las mujeres” o “la Asamblea Nacional”.

Esta confusión hubiera podido aprovecharse para reparar en la posibilidad de autorías colectivas. En la Unidad 1, varios estudiantes criticaron que la nota sobre el G7 no incluía la fuente de su información; mientras que otros reconocieron que la agencia AFP era su fuente, y acertadamente señalaron que esto contribuía a su confiabilidad.

En suma, hubo estudiantes conscientes del valor de contar con información sobre las fuentes, y/o que mostraron escepticismo si no la encontraban. Se trata de fortalezas sobre las cuales se puede construir. Por ejemplo, podrían identificar información menos obvia, tal como las agencias noticiosas o las autorías institucionales o colectivas, y podrían analizar qué tanta información es necesaria para propósitos específicos. En el caso de estudiantes que no tengan en su radar la necesidad de contar con información sobre la fuente, desarrollarla sería un primer paso.

4.2 Evaluaciones basadas en información sobre la fuente

Todos los OG de las unidades contemporáneas y la mayoría en la unidad histórica incluyeron al menos una evaluación basada en la información sobre la fuente (autoría, publicación, fecha, tipo de fuente, etc.). Esta estrategia también se hizo presente en las puestas en común de las tres unidades (tras el trabajo individual con las fuentes), sin que la maestra lo propiciara o guiara explícitamente. A continuación describiremos lo que las y los estudiantes evaluaron con base en distintos aspectos de la información sobre las fuentes.

4.3 Evaluaciones basadas en autoría, origen o publicación

Comenzaremos por las dos unidades contemporáneas. En la Unidad 1, sobre el poder de los países ricos, las evaluaciones basadas en la autoría, origen o publicación tendían a ser lacónicas: simplemente declaraban que la publicación era conocida, importante, con buena reputación o, simplemente, que era confiable. Sólo en algunos casos brindaban mayor detalle, como la Estudiante 21, quien, retomando datos del encabezado, mencionó que la BBC era “la emisora más grande del Reino Unido y a la vez más grande del mundo”. Entre las evaluaciones negativas, algunas afirmaban que la nota de la OMS podría ser poco confiable porque fue la propia organización la que publicó la nota sobre sus actividades (esta fuente de sesgo potencial la sugirió la autora en una clase).

En la Unidad 3, sobre la migración centroamericana, varios OG consideraron que la infografía y el comunicado de prensa eran confiables porque fueron elaborados por organizaciones dedicadas a la defensa de las personas migrantes, o por organizaciones involucradas

en la audiencia sobre las violaciones a sus derechos (aunque ninguna evaluación reparó en que esto mismo podía entrañar un sesgo). Wikipedia fue la única publicación que la mayoría consideró no confiable, por lo que la examinaremos en una sección aparte.

Las evaluaciones con base en la autoría, origen o publicación fueron mucho más frecuentes en las unidades contemporáneas (100% y 81%, respectivamente) que en la histórica (47%), y la evaluación de fuentes históricas se dificultó especialmente. Algunos OG señalaron que las y los autores estaban en una buena posición para hablar sobre lo que las y los revolucionarios querían en un inicio, pues *eran* los revolucionarios en cuestión, pero la mayoría de estudiantes no reparó en esto. Otros OG consideraron que la Petición de las Mujeres no era confiable porque no fue aprobada por la Asamblea. Se trata de un malentendido, puesto que el hecho de que la Asamblea no aprobara la Petición no la invalida como fuente para saber qué querían las revolucionarias.

En un OG en equipo, las alumnas explicaron que el panfleto de Sieyès era confiable porque “el encabezado menciona que es un panfleto escrito por alguien importante en esa época, respondiendo a una convocatoria del ministro de finanzas del Rey Luis XVI” (Estudiantes 11, 37, 38, 42 y 44). Aunque este contexto es relevante, la clave para la evaluación en este caso era que el autor fue un influyente pensador revolucionario, y por tanto, representativo de lo que las y los revolucionarios querían; pero ningún OG reconoció esta implicación. Este tipo de interpretaciones sobre el rol de las y los autores históricos representó un reto mucho mayor que las fuentes contemporáneas, y hubiera requerido mayor instrucción, guía y oportunidades de reflexión.

4.4 Evaluaciones basadas en la fecha de creación o publicación

La mayor parte de los OG en las tres unidades incluyeron evaluaciones basadas en la fecha de creación o publicación de la fuente. En la Unidad 1, tres de las cuatro fuentes eran noticias fechadas ese mismo año (2021). En general, las y los estudiantes dijeron que eran confiables porque eran recientes. La cuarta fuente era el artículo de Wikipedia sobre el Fondo Monetario Internacional (FMI), y carecía de fecha, lo cual causó algunas preguntas y reservas. En la Unidad 3 (también contemporánea), se evaluó positivamente lo reciente de varias fuentes, mientras que causó abundantes críticas el hecho de que la encuesta sobre actitudes hacia migrantes, con información de 2018 y 2019, no incluyera datos más recientes. El encabezado explicaba que, en 2019, Trump había amenazado con imponer aranceles si México no endurecía sus acciones para disuadir la migración. Entonces las actitudes del público mexicano podrían haberse endurecido también a partir de ello. En

este caso, la fecha de la encuesta era muy significativa, y hubo estudiantes que así lo señalaron. En general, las fuentes recientes resultaron las más convincentes en las unidades contemporáneas.

En la Unidad 2 (histórica), alrededor de la mitad de los OG notaron que las fuentes eran de 1789, el año de la Revolución Francesa. En un video demostrativo se había explicado que, si el documento era de 1789, sería relevante para saber lo que las y los revolucionarios querían en la etapa inicial de la Revolución. Al parecer las y los estudiantes retuvieron esta idea a la hora de evaluar las fuentes.

4.5 Evaluaciones basadas en el tipo de fuente

En la Unidad 1, solo 17% de los OG incluyeron evaluaciones con base en el tipo de fuente: generalmente afirmaban que las noticias, o los sitios específicos donde se publicaban, eran confiables. Las Estudiantes 8 y 16 brindaron más detalles: “es un artículo periodístico de una cadena de periodismo Internacional, por lo que las falacias son mal vistas en estos reportes”. En cambio, en la Unidad 3, 62% de los OG evaluaron con base en el tipo de fuente. Quizá esto se debió en parte a que la Unidad 3 incluyó mayor variedad de tipos (una infografía, un comunicado de prensa, un video y una nota periodística), lo cual llamó la atención sobre el tipo de fuente como aspecto a tomar en cuenta. Varios y varias estudiantes razonaron que el video de la audiencia era confiable, porque mostraba tal cual el evento del cual hablaban las dos fuentes anteriores (aunque una estudiante sugirió que pudo haber sido editado).

Otra evaluación común por tipo de fuente fue que la encuesta no era útil ni confiable *dado* que era una encuesta. La mayoría no explicó la lógica detrás de esta evaluación, pero una alumna dijo que las encuestas pueden ser manipuladas, y otra, que las personas pueden contestarlas con poca sinceridad. En la columna donde escribían qué más quisieran saber, hubo quienes se preguntaron por la muestra y el método de la encuesta. Estos escepticismos estaban bien fundamentados, pero quizá no dejaron ver la utilidad de la encuesta para responder si las y los mexicanos actuaban acorde a la ciudadanía global frente a la migración.

En la unidad histórica, 53% de los OG incluyeron menciones del tipo de fuente, pero no explicaban cómo el tipo específico impactaba la confiabilidad. Por ejemplo, la Estudiante 32 escribió: “Sí es confiable. Te mencionan fechas y sucesos importantes sobre lo que decía el panfleto escrito por Joseph Sieyès”. La Estudiante 17 escribió: “Esta fuente me parece confiable porque nombra a los hombres que participaron en la redacción del escri-

to además de que el texto es un fragmento de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.”

Otras personas no se enfocaron en el tipo específico, pero mostraron una comprensión de que los documentos funcionaban como fuentes primarias, aun cuando nunca usaron este término, ni se empleó durante las clases: “Es confiable ya que es un escrito antiguo y muy bien cuidado de ese entonces” (Estudiantes 8 y 16).

Las fuentes son útiles ya que mencionan acontecimientos importantes y documentos que hoy son pruebas de lo que pasó en esa revolución y así puedo darme una idea de las inconformidades que pasaban los revolucionarios y que era algo que querían cambiar, y al ser documentos que son de esa época me parecen confiables, además que es desde las perspectiva [sic] de la gente de esa época. (Estudiantes 11, 37, 38, 42 y 44)

Estas instancias sugieren que el ejercicio de evaluar fuentes durante la Unidad 2 sirvió en algunos casos como una forma para comprender inductivamente la naturaleza de las fuentes históricas. Sin embargo, se hubiera necesitado un énfasis explícito para que el concepto fuera accesible al grupo en general.

4.6 Evaluaciones basadas en el contenido

La mayoría de los OG en las Unidades 1 y 2 y todos en la Unidad 3 incluyeron evaluaciones basadas en el contenido mismo de las fuentes. En este estudio consideramos que el contenido es una dimensión válida e importante para evaluar fuentes (aunque no es aconsejable usarlo como único criterio, sin considerar la información *sobre* la fuente). ¿De qué forma evaluaron con base en el contenido? La mayoría especificó el tema o la información que contenían las fuentes que las volvían útiles, relevantes o confiables. Hubo quien elaboró más, explicando cómo el contenido ayudaba a responder la pregunta de indagación. Por ejemplo, la Estudiante 11 escribió que la nota de la OMS en la Unidad 1 era “útil para responder la pregunta ya que menciona que hacen aportaciones países que tienen recursos para hacerlo”. Otras explicaciones eran menos específicas: sobre la misma fuente, otro estudiante escribió que “Nombra instituciones y personajes importantes” (Estudiante 38).

Hubo estudiantes que también vieron razones para el escepticismo sobre el contenido de las fuentes: uno dijo que la noticia sobre la cumbre climática de Biden no era confiable porque favorecía al presidente de Estados Unidos (Estudiante 34). Otros OG también

notaron que esta noticia y la del G7 reportaban palabras de políticos, pero éstas no necesariamente eran verdad. En contraste, ninguno de los OG en la unidad histórica mostró este tipo de escepticismo sobre el contenido, lo cual parece congruente con la complejidad mayor que implica comprender y evaluar fuentes históricas.

Conforme avanzaban las tres unidades, hubo una aparente trayectoria de aprendizaje en las evaluaciones basadas en el contenido:

- a. En la Unidad 1, más de la mitad de éstas se basaban en aspectos superficiales o formales del contenido, como la ortografía, el formato, la claridad o la redacción, frente a cero instancias en la Unidad 2 y dos en la Unidad 3.
- b. Al inicio prevaleció la idea de que las fuentes no eran útiles o confiables porque no contestaban la pregunta de indagación completa o directamente, pero se fue reduciendo progresivamente (52% de los OG en la Unidad 1, 29% en la Unidad 2, 12% en la Unidad 3).

Es probable que las y los estudiantes en la Unidad 1 todavía estuvieran esperando encontrar respuestas directas o completas en cada documento, y para las Unidades 2 y 3 hubieran cobrado conciencia de que cada fuente brindaba una perspectiva relevante a complementar con las demás: de hecho, un número de OG explicitó estas ideas. En la Unidad 3, por ejemplo, la Estudiante 32 escribió que “[las fuentes en su conjunto] nos hacen ver que hay cosas positivas y negativas [es decir, maneras en las que las y los mexicanos actuamos o no conforme a la ciudadanía mundial], nos dan información correcta para responder nuestra pregunta.”

4.7 Evaluaciones del artículo de Wikipedia

El artículo de Wikipedia sobre el FMI en la Unidad 1 presenta un caso interesante. Dieciséis de los 23 OG la consideraron no útil y/o no confiable porque cualquiera puede editarla (un estudiante simplemente dijo que no era confiable porque era Wikipedia). Algunos OG fueron enfáticos: “Wikipedia definitivamente no es de confiar debido a que cualquier persona puede corregir esa información” (Estudiante 18). La Estudiante 14 coincidió y añadió que “para las personas poco conocedoras sería fácil caer en esta información falsa”.

El encabezado en esta fuente explicaba que, aunque cualquiera puede editar Wikipedia, hay reglas para respaldar la información, así como personas editoras voluntarias que cuidan su calidad y exactitud, pero esto no parece haber convencido al grupo. Las Estudiantes 6 y 18, por ejemplo, escribieron: “Aunque haya procesos sobre la verificación de la información, estos son hechos por voluntarios solamente lo cual me hace desconfiar

rotundamente de la veracidad de esta nota”. Se ha enseñado a las y los estudiantes a desconfiar categóricamente de Wikipedia. “Realmente siempre nos hacen mención de que Wikipedia no es un sitio confiable” (Estudiante 42). Lo mismo había dicho la Estudiante 20 en una sesión de clase. Algunas razones adicionales para la desconfianza fueron la falta de referencias, la falta de fecha y las faltas de ortografía (había un error de dedo en el material instruccional).

Las reacciones negativas al artículo de Wikipedia son un recordatorio del papel que las ideas previas —más o menos acertadas— podrían haber jugado al evaluar ésta y otras fuentes, y que requerirían mayores orientaciones. En el caso del artículo de Wikipedia, se hubiera necesitado mayor diálogo y guía para aclarar si era posible editarla azarosamente, si contenía o no las referencias necesarias, y si convenía usar el artículo para el objetivo en cuestión (aprender sobre el FMI en el contexto de una unidad sobre los países más ricos).

5. Discusión

El presente estudio tiene varias limitaciones. La principal es que los OG son sucintos y probablemente no representan la totalidad del pensamiento de las y los estudiantes (entrevistas o protocolos de pensamiento en voz alta hubieran podido complementar la información). Dada esta limitación, fue importante notar qué resultados emergían claramente de los datos y cuáles eran interpretaciones tentativas (Yin, 2012). Otra limitación radica en que el estudio no da cuenta de la instrucción, nociones o experiencias previas que las y los estudiantes podrían haber tenido para la evaluación de fuentes. Tampoco se consideraron otros factores relacionados con el desempeño en la evaluación de fuentes, tales como distintos perfiles de aprendizaje, comprensión lectora, lectura activa, conocimiento del contenido o motivación (Bråten et al., 2013; Goldman et al., 2012; Sánchez et al., 2006; Strømsø et al., 2013; Wiley et al., 2009).

Este estudio se propuso mostrar y analizar algunos de los aprendizajes, fortalezas y retos de estudiantes de bachillerato al realizar ejercicios iniciales de evaluación de fuentes en el contexto de unidades de Historia y Ciencias Sociales con enfoque de indagación. Se propuso también comparar cómo lo hacían con fuentes contemporáneas e históricas. Los resultados se corresponden en gran medida con la literatura revisada, y añaden matices cualitativos y elementos novedosos respecto de ambas preguntas de investigación, como se verá a continuación.

Discutiremos los resultados en cada categoría de estrategias de evaluación. La estrategia de evaluar con base en la presencia de información sobre las fuentes fue inespe-

rada, dado el diseño instruccional y la literatura revisada, que no la contemplaban. Sin embargo, es un punto de partida importante. Los resultados sugieren que incluso el acto de identificar si hay información sobre la fuente (o si ésta es suficiente) no siempre es sencillo, y que analizarlo puede llevar a una reflexión significativa sobre el contenido mismo. Por ejemplo: ultimadamente, ¿cuál es la fuente de información en una noticia sobre una cumbre climática? ¿Es el periódico que la publica, la agencia noticiosa que provee la información, las y los mandatarios que se citan? ¿Es suficiente saber que fueron mujeres revolucionarias quienes escribieron la petición a la Asamblea Nacional, aunque no sepamos sus nombres? ¿Qué información sobre las fuentes deberíamos mínimamente exigir en diferentes situaciones de la vida diaria?

Las categorías de evaluación de fuentes que Britt y Aglinskas (2002) identificaron, capturan muchas de las estrategias que las y los estudiantes usaron en este estudio. La mayoría evaluó con base en la autoría, origen y/o publicación en las unidades contemporáneas. Sin embargo, a menudo lo hicieron de formas mínimas; por ejemplo, sólo declarando que la publicación en cuestión era confiable o reconocida, sin mayor elaboración, y sin reconocer posibles sesgos. Esto sugiere que las y los estudiantes ya tenían una noción respecto a evaluar con base en la autoría, origen y publicación, sobre la cual podía seguirse trabajando; pero no tanto en el caso de las fuentes históricas.

Respecto a la **fecha**, buena parte del grupo mostró la habilidad de valorar fuentes recientes para temas contemporáneos, y comprendieron el significado de que los documentos históricos fueran del periodo estudiado. Incluso es posible que el grupo estuviera listo para consideraciones más complejas (como las que hicieron sobre la fecha de la encuesta en la Unidad 3): el reto presentado en estas tres unidades les resultó bastante sencillo.

En cambio, hicieron pocas evaluaciones con base en el tipo de fuente, e incluso pocas veces mencionaron el tipo. Prestar atención al tipo de fuente es predictivo de mejor comprensión lectora y mejor evaluación de múltiples textos (Strømsø et al., 2013). Para reforzar este aspecto se hubiera podido enseñar explícitamente sobre los tipos de fuente y guiar su identificación y análisis en las fuentes, y aprovechar las consideraciones iniciales del estudiantado, como en el caso de la encuesta, sobre la que compartieron plausibles consideraciones positivas y negativas, pero quedaron algo incompletas. En la unidad histórica también tuvieron un acercamiento interesante, al aproximarse inductivamente a la idea de fuentes primarias, e incluso notar algunos de los tipos específicos, aunque no profundizaron en las implicaciones de cada uno.

Un hallazgo importante es que el grupo hizo más evaluaciones con base en el contenido que en la información *sobre* la fuente. Sus evaluaciones basadas en el contenido

incluyeron menciones de actores o temas relevantes, así como explicaciones de cómo la fuente se relacionaba con la pregunta de indagación; o bien, expresiones de escepticismo (por ejemplo, sobre las declaraciones de los políticos). Esto muestra diferentes formas en que el contenido puede ser relevante para la evaluación y que no es un criterio inválido, como a veces se considera (Wineburg & McGrew, 2019).

Sin embargo, es problemático evaluar primordialmente con base en el contenido (como lo hicieron también las y los participantes de los estudios de Bråten et al., 2011 y Kriscautzky & Ferreira, 2014, 2018). Evaluar primero a partir de la información *sobre* la fuente es quizás la principal práctica que debe enseñarse y fomentarse para la evaluación de fuentes, como enfatizan todos los enfoques referidos al inicio (literacidad disciplinar, crítica, digital-mediática e intertextualidad). En las observaciones anecdóticas de ambas autoras más allá de este caso, considerar la procedencia de los textos sigue sin estar en el radar cotidiano de las y los estudiantes.

En este estudio, las y los estudiantes evaluaron las fuentes de manera mucho más positiva que negativa, lo cual tiene sentido dado que todas fueron seleccionadas por su relevancia para las preguntas de indagación; sin embargo, el artículo de Wikipedia fue una excepción. Wikipedia es una enciclopedia abierta y colaborativa con reglas y mecanismos específicos para construir y revisar su contenido, lo cual tiene ventajas y desventajas para la calidad y exactitud de sus artículos. Sin embargo, al estudiantado simplemente se le ha enseñado a no confiar en Wikipedia como regla general, al menos en el contexto escolar. El encabezado sugería una visión más matizada, pero las y los estudiantes la descartaron debido a la fuerza con que se les ha enseñado a desconfiar de la enciclopedia. Esto nos recuerda el papel que pueden tener las ideas previas (más o menos acertadas) sobre fuentes específicas, y la importancia de trabajar estas nociones de forma más deliberada.

La segunda pregunta de investigación en este estudio era sobre las similitudes y diferencias entre la evaluación de fuentes históricas y contemporáneas. Sabemos que las y los estudiantes no evalúan espontáneamente las fuentes históricas (Britt & Aglinskas, 2002; Stahl et al., 1996; Wineburg, 1991). En efecto, este estudio ilustró algunas de las demandas y retos disciplinares específicos al iniciarse en esta práctica. Sin embargo, el contexto instruccional y la consigna que se presentó en la unidad histórica llevó a muchos y muchas estudiantes a una aproximación inductiva al concepto de fuentes históricas, aun en la ausencia de instrucción explícita al respecto. Esto se alinea con lo encontrado por Wiley y Voss (1999) sobre las consignas capaces de promover la evaluación de fuentes.

La yuxtaposición de las evaluaciones históricas y contemporáneas, que no ha sido previamente explorada en la literatura, permite comparaciones ilustrativas. La menor fre-

cuencia y sustancia en las evaluaciones de fuentes históricas con base en la autoría, origen o publicación, sugiere mayores dificultades para comprender el significado histórico de la creación y contexto de estas fuentes frente a las contemporáneas.

Más aún, las y los estudiantes no expresaron escepticismo sobre el contenido de las fuentes históricas como sí lo hicieron con las contemporáneas. Este contenido, así como la información sobre las fuentes históricas incluía actores menos familiares, situaciones complejas y características lingüísticas quizás poco conocidas (Schleppegrell et al., 2004), a pesar de los antecedentes sobre el tema estudiados antes de analizar las fuentes. Por tanto, una mayor atención a estas características hubiera permitido mejores evaluaciones y mayor involucramiento con el contenido mismo. Este es un ejemplo de cómo la literacidad disciplinar y las prácticas de indagación pueden hacer sinergia con el aprendizaje del contenido.

Conclusiones

A partir de este estudio de caso conocimos algunos de los aprendizajes y fortalezas que pueden tener las y los estudiantes al iniciarse en la evaluación de fuentes históricas y contemporáneas en sus clases de Ciencias Sociales. Fue patente su comprensión de que la presencia de información sobre las fuentes las vuelve más confiables (aunque puede ser retador identificar si tal información está presente). Hubo también una creciente conciencia de la complementariedad entre distintas fuentes, y una capacidad para valorarlas según su fecha. Por otro lado, conocimos algunos de los retos que pueden enfrentarse, tales como la tendencia a evaluar las fuentes más con base en su contenido y en aspectos formales que en las implicaciones de su origen, autoría o género. También se evidenció que es más difícil comprender las implicaciones de la autoría y del contexto de creación en el caso de las fuentes históricas que en las contemporáneas.


Con base en estos resultados y en la literatura existente, futuros estudios podrían iluminar los procesos y resultados de una enseñanza más explícita y de una práctica más guiada de evaluación de fuentes en aulas mexicanas. En tal empresa podría abordarse un repertorio amplio de fuentes que son necesarias en las Ciencias Sociales y en la vida, y que conllevan peculiaridades en su evaluación: datos oficiales, opiniones expertas, testimonios, anécdotas, noticias, posts de redes sociales, contenido generado por inteligencia artificial, etc.

También es necesario explorar cómo las y los docentes pueden desarrollar y apropiarse de las didácticas de la evaluación de fuentes, cómo éstas pueden pasar a formar parte de la vida cotidiana de las aulas, los efectos transformadores que esto puede tener en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y la literacidad en general. Quizá como

condición de posibilidad concomitante, debemos idear maneras para que las y los docentes en formación y en servicio desarrollen más sus propias disposiciones y habilidades para la evaluación de fuentes.

Lista de referencias

- Vázquez, M. A., Zamudio, A. L., & Martínez, E. (2023). Literacidad crítica en contextos interculturales: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata. *Revista Herencia*, 36(1), 74-92. <https://doi.org/10.15517/h.v36i1.53923>
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., & Strømsø, H. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: The roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing*, 26, 321-348. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9371-x>
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Salmerón, L. (2011). Trust and mistrust when students read multiple information sources about climate change. *Learning and Instruction*, 21(2), 180-192. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.002>
- Britt, M. A., & Aglinksas, C. (2002). Improving students' ability to use information. *Cognition & Instruction*, 20(4), 485-522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2
- Cantú, M., & Morado, C. M. (2016). Planes de clase de historia: Un momento en la formación docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(11), 228-246. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21944>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- De Abreu, B. S., Mihailidis, P., Lee, A. Y. L., Melki, J., & McDougall, J. (Eds.). (2017). *International handbook of media literacy education*. Routledge.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M., & Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing*, 35, 353-376. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10183-0>
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276. <https://doi.org/10.28945/1621>

	<p>Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México Licencia CC BY-NC 4.0</p>	<p>Evaluación de fuentes en Ciencias Sociales e Historia en un bachillerato mexicano: un estudio de caso María del Mar Estrada Rebull, Claudia Patricia Díaz Carrillo</p>
ISSN 1870-5308	No. 42, enero-junio, 2026	DOI: 10.25009/cpue.v1i42.2909

- Kriscautzky, M., & Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educação e pesquisa*, 40(4), 913-934. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>
- Kriscautzky, M., & Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 16-34. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58306>
- Goldman, S. R., Braasch, J. L., Wiley, J., Graesser, A. C., & Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 356-381. <https://doi.org/10.1002/RRQ.027>
- Gómez, X., & Vega, N. A. (2022). Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.957>
- Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. Routledge.
- Hernández-Zamora, G. (2023). Literacidad y decolonialidad en la educación de jóvenes y adultos: crónica de un encuentro en Iztapalapa, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(50), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7739>
- Mantilla, S. J. (2024). *Las fake news y el clickbait en América Latina* [Tesis de grado, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec:8080/bitstream/123456789/3676/1/ARTICULO%20SAMANTHA%20MANTILLA.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book* (2ª ed.). Sage.
- Monte-Sano, C., & Hughes, R. E. (2024). Read.Inquire.Write.: A Scaffolded Progression to Support Diverse Learners' Social Studies Argument Writing in Middle School. *Social Education*, 88(4), 234-240.
- Moreno, T. A., Rangel, L., Vega, N. A., & de León, E. (2024). Estrategias para la comprensión de múltiples textos históricos: perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria. *Revista signos*, 57(115), 494-522. <http://doi.org/10.4151/So718-0934202401150882>
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents represen-

- tation. En H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99-122). Lawrence Erlbaum Associates.
- Read.Inquire.Write. (2019). *Bookmark Tool*. <https://readinquirewrite.umich.edu/tools-structure/bookmark/>
- Reisman, A. (2012a). The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 233-264. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591436>
- Reisman, A. (2012b). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Robles, M. A. (2017). La doble dimensión del conocimiento histórico a través de la lectura. En P. Latapí, J. C. Blázquez & S. Camargo (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 93-109). Universidad Autónoma de Querétaro; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A., Rea, H., & Rodríguez, H. D. (2024). Analfabetismo Tecnológico e Informacional en Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso en México. *CISA*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.58299/cisa.v6i1.68>
- Sánchez, C. A., Wiley, J., & Goldman, S. R. (2006). Teaching Students to Evaluate Source Reliability during Internet Research Tasks. En S. A. Barab, K. E. Hay & D. T. Hickey (Eds.), *The International Conference of the Learning Sciences Proceedings* (Vol. 2, pp. 662-666). Internacional Society of the Learning Sciences. <https://repository.isls.org/handle/1/3572>
- Sandoval, D. A., & Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58, 1-22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteíza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93. <https://doi.org/10.2307/3588259>
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2017). Disciplinary literacy. En D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (4ª ed., pp. 281-308). Routledge.
- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430-456. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.5>
- Street, B. (2012). New literacy studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell & B. Street, *Language, ethnography, and education. Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Routledge.

- Strømsø, H. I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist*, 52(3), 216-224. <http://doi.org/10.1080/00461520.2017.1320557>
- Strømsø, H. I., Bråten, I., Britt, M. A., & Ferguson, L. E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*, 31(2), 176-203. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769994>
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., & Naranjo, G. (Coords.). (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060-1106. <https://doi.org/10.3102/0002831209333183>
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.301>
- 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(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S., & Martin, D. (2009). Tampering with history: Adapting primary sources for struggling readers. *Social Education*, 73(5), 212-216.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2012). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. Teachers College Press.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record*, 121(11), 1-40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636-639. <https://doi.org/10.1002/jaal.410>
- Yin, R. K. (2012). Case study methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 141-155). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-009>