

**Sistematización de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de criterios para
evaluar y usar la información en estudiantes de grado noveno**

Nathalya Yunda Zúñiga

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Filología

2026

**Sistematización de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de criterios para
evaluar y usar la información en estudiantes de grado noveno**

Nathalya Yunda Zuñiga

Asesora:

Dra. Karen López Gil

Trabajo de grado como requisito parcial para optar por el título de Licenciada en Español y
Filología

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Filología

2026

Tabla de contenido

Introducción	6
Planteamiento del problema	8
Justificación	11
Objetivos	13
Objetivo general	13
Objetivo específicos	13
Antecedentes	14
Descripción de las competencias informacionales	14
Desempeño de los estudiantes.	14
Autopercepción de los estudiantes.	15
Percepción del profesor.	17
Intervenciones didácticas para el desarrollo de las competencias informacionales.	18
Marco teórico	22
Alfabetización Informacional	22
Competencias Informacionales	25
Intertextualidad y prácticas de citación	28
Metodología	31
Enfoque	31
Diseño	32
Contexto y participantes	33
Técnicas e instrumentos de recolección	34
Técnicas de análisis	36
Primera recuperación y ordenamiento de la experiencia.	36
Delimitación del objeto de la sistematización	36
Segunda recuperación de la experiencia	36
Operacionalización de las preguntas y recopilación de la Información (Análisis)	37
Síntesis	37
Exposición	37
Consideraciones éticas	37
Resultados	38
Sesión 1. Prueba diagnóstica	40
Sesión 2. Reflexión crítica a partir de la canción “¿Será cierto que ...? de María Pretiz e introducción a herramientas de IAG	43
Sesión 3. Desde el análisis crítico hasta la valoración de fuentes digitales	46
Sesión 4. Criterios para identificar fuentes digitales confiables	47
Sesión 5. Implementación de los criterios	50
Sesión 6. La citación	58

Sesión 7. La voz ajena: cita directa e indirecta y la referencia	59
Sesión 8. Taller de refuerzo sobre las citas directas, citas indirectas y referencias	61
Sesión 9. Profundización teórica a las repuestas de la canción	63
Sesión 10. Prueba final	67
Análisis de los resultados	71
Conclusiones	75
Reflexiones y aprendizajes	78
Referencias	82
Anexos.	88
Anexo 1.	88
Anexo 2.	88
Anexo 3.	89
Anexo 4.	91

Índice de tablas y figuras

Tabla 1	25
Tabla 2	28
Figura 1	42
Tabla 3	43
Figura 2	53
Figura 3	53
Figura 4	55
Figura 5	56
Figura 6.	56
Figura 7.	58
Figura 8	60
Figura 9	63
Figura 10	69
Figura 11	71

Introducción

El acceso, la evaluación y el uso crítico de información se constituyen en desafíos centrales para la educación básica secundaria, especialmente en un contexto en el que los estudiantes habitan frecuentemente los medios digitales y emplean una gran variedad de herramientas, entre ellas la inteligencia artificial generativa (IAG). Aunque los estudiantes manifiestan familiaridad con estos recursos, no siempre cuentan con criterios claros para evaluar la pertinencia y fiabilidad de las fuentes.

En el marco de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Español y Filología, desarrollada en el grado 9º2 de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela en la ciudad de Cali, se identificaron varias necesidades en el manejo de la información en línea. Los estudiantes recurrían a búsquedas superficiales, seleccionaban contenidos por su apariencia formal y mostraban escasa conciencia sobre la autoría, la calidad de la información y las prácticas de citación. Esta situación motivó el diseño de una secuencia didáctica orientada a fortalecer su capacidad de análisis crítico frente a la información digital.

Este trabajo de grado da cuenta de la sistematización de la secuencia didáctica, a partir de la cual se hizo una reconstrucción detallada del proceso vivido, con la finalidad de comprender las decisiones pedagógicas que guiaron la intervención, analizar su incidencia en las prácticas de los estudiantes y, principalmente, reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados, las tensiones emergentes y las limitaciones del proceso. Este enfoque no buscó medir un impacto cuantitativo, sino generar conocimiento situado a partir de la experiencia docente y aportar a la comprensión de cómo se configuran las prácticas de alfabetización informacional en un contexto escolar específico. De igual modo, el trabajo busca aportar elementos que fortalezcan futuras prácticas

pedagógicas orientadas a promover el pensamiento crítico en torno a la búsqueda, selección y uso ético de la información digital en la educación básica secundaria.

El documento se organiza en cuatro apartados principales. En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema y la relevancia educativa de las competencias informacionales en el contexto actual. Posteriormente, en el segundo apartado, se exponen los referentes teóricos y antecedentes que sustentan la propuesta. Luego, en el tercero, se describe la metodología empleada, enmarcada en el modelo de sistematización de experiencias. Finalmente, en el cuarto apartado, se desarrollan los resultados y análisis derivados de la intervención, seguidos de las conclusiones, reflexiones e implicaciones de esta experiencia en la formación de licenciados en español y filología.

Planteamiento del problema

La sociedad contemporánea se transforma de manera acelerada por los avances tecnológicos, lo que exige a los ciudadanos desarrollar nuevas formas de pensamiento y participación en entornos digitales (Buckingham, 2015). En este contexto, la capacidad para evaluar críticamente la información que circula en internet se ha convertido en una competencia fundamental. Por lo tanto, las instituciones educativas no pueden limitarse a formar consumidores pasivos de contenidos, sino que deben promover el pensamiento crítico, la ética digital y la autonomía cognitiva necesarias para actuar de manera responsable y reflexiva frente a los discursos digitales (Cassany, 2021; Kiscautzky y Ferreiro, 2014).

Organizaciones internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) han destacado que los sistemas educativos deben fomentar el desarrollo de competencias digitales, las cuales no se reducen netamente al manejo técnico de herramientas, sino que también incluyen la capacidad de analizar los datos, resolver problemas, comunicarse y contribuir en entornos digitales diversos (Claro y Castro-Grau, 2023).

Ambas organizaciones enfatizan en incluir habilidades cognitivas que trabajan las cuatro dimensiones de la alfabetización digital: el pensamiento crítico, la creatividad, las relaciones positivas y la resolución de problemas en contextos digitales. Esta transformación implica nuevos desafíos formativos, ya no es tan importante transmitir conocimientos, sino enseñar a estudiantes a pensar de manera crítica y creativa en un mundo donde el conocimiento y la información están ampliamente disponibles en internet y donde la IAG adquiere capacidades crecientes de procesamiento y razonamiento, similares o superiores a las capacidades humanas (OCDE, 2023; UNESCO, 2024).

En coherencia con estos nuevos panoramas, la OCDE proyecta incorporar en sus pruebas PISA evaluaciones centradas en el aprendizaje digital. *PISA 2029: Alfabetización mediática e inteligencia artificial* abarcará el conjunto de competencias para interactuar con los contenidos y plataformas digitales de manera responsable, permitiendo valorar si los jóvenes están preparados para identificar la credibilidad, calidad y propósito de la información, especialmente en un contexto donde la desinformación y la IAG plantean nuevos retos.

Esta problemática se refleja en contextos educativos específicos, como en la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela (Cali, Colombia), donde se observa que los estudiantes de noveno grado presentan dificultades significativas en la evaluación de la información, de las cuales se han identificado factores clave. Una situación frecuente es el uso de herramientas como ChatGPT para responder talleres o exámenes y ausencia de criterios para evaluar la pertinencia o calidad de las respuestas por parte de los estudiantes, reflejando una dependencia tecnológica.

También, se detecta un uso inadecuado de la información disponible en internet y una apropiación incorrecta de contenidos generados por inteligencia artificial, lo cual evidencia una escasa formación en habilidades investigativas. Esta situación se agrava por la limitada integración de las tecnologías digitales en el aula, ya sea por el rechazo de parte de los docentes o por la implementación sin objetivos pedagógicos claros, lo que impide orientar adecuadamente a los estudiantes en el uso crítico de los recursos digitales.

En este escenario, se hace evidente la necesidad de implementar acciones pedagógicas que fortalezcan los criterios de evaluación de la información en los estudiantes. Si bien la tecnología ofrece oportunidades únicas para el aprendizaje, su empleo sin orientación crítica puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de habilidades cognitivas profundas. Por

eso, este proyecto propone una intervención didáctica que permita a los estudiantes de secundaria avanzar hacia un uso más consciente, reflexivo y autónomo de las herramientas digitales.

En este marco, la pregunta de investigación que se propone resolver es la siguiente: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica en el desarrollo de criterios de evaluación de la información en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela (Cali, Colombia)?

Justificación

En tiempos digitales, la información está al alcance de todos, pero ese libre uso de información no garantiza un manejo adecuado por parte de los estudiantes. La dependencia excesiva de inteligencias artificiales como ChatGPT disminuye la capacidad para realizar búsquedas autónomas, debido a que los estudiantes prefieren respuestas rápidas que, en algunos casos, carecen de veracidad o profundidad (Godoy, 2024). Esta situación afecta su proceso de búsqueda, análisis y evaluación crítica de la información, también afecta su capacidad para formular ideas propias, argumentar sus puntos de vista y participar activamente en debates o exposiciones, impactando de forma negativa su rendimiento académico o en su formación como ciudadanos críticos (Bustamante y García, 2022; Gutiérrez y Leguizamón 2021).

Por lo tanto, este trabajo desarrolla, a través de una orientación pedagógica, la concientización del uso de las tecnologías, buscando fomentar en los estudiantes la autonomía para identificar, seleccionar y valorar fuentes de información, lo que a su vez potencia la habilidad para formular respuestas fundamentadas y pertinentes. Además, promueve el uso responsable de la voz ajena y el respeto por las ideas de otros mediante mecanismos formales de intertextualidad y citación, así como la construcción de conocimientos propios, competencias que resultan esenciales tanto en el contexto escolar como en el ejercicio ciudadano en una sociedad saturada de información.

La propuesta se articula con los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) en Lenguaje, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para el grado noveno. El DBA número uno plantea que el estudiante “*confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular*”; por otra parte, el número seis indica que el bachiller “*interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua*

en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura”. Ambas competencias implican que los estudiantes tengan la capacidad de analizar críticamente los discursos que circulan en medios digitales y para formarse un criterio propio frente a ellos, en vez de aceptarlos sin cuestionamiento.

En perspectiva de los docentes, les permite integrar las tecnologías de forma crítica y significativa en el aula, sin que estas se perciban como una amenaza al aprendizaje. Esta integración se relaciona estrechamente con los lineamientos educativos nacionales, dado que fomenta prácticas que promueven la comprensión crítica de los textos, el análisis de discursos mediáticos y la participación activa de los estudiantes en situaciones comunicativas reales. Además, al incorporar dispositivos digitales con sentido pedagógico, se fortalecen las competencias comunicativas y ciudadanas, facilitando procesos de enseñanza más inclusivos, reflexivos y conectados con el contexto actual (López Flamarique et al., 2019).

De igual manera, para la institución educativa, el desarrollo de este tipo de proyectos fortalece el Proyecto Educativo Institucional (PEI), respondiendo a los desafíos contemporáneos de la educación, promoviendo no solo el uso de tecnologías, sino su apropiación crítica y formativa, generando una cultura institucional comprometida con el desarrollo de la alfabetización informacional y la formación de ciudadanos digitales responsables.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la incidencia de una secuencia didáctica en el desarrollo de criterios de evaluación y uso de la información en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela (Cali, Colombia)

Objetivo específicos

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de criterios de evaluación y uso de la información en estudiantes de grado 9°2.
- Diseñar una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de criterios de evaluación y uso de la información digital.
- Analizar la efectividad de la secuencia mediante la identificación de los aprendizajes, transformaciones y dificultades observadas durante su implementación.

Antecedentes

En este apartado se exponen los estudios previos relevantes para la presente investigación, seleccionados con base en su pertinencia temática, metodológica y poblacional, con el propósito de identificar los aportes más significativos en torno al desarrollo de la competencia informacional en el contexto escolar. Las búsquedas se han llevado a cabo en bases electrónicas como Redalyc, Scielo, Dialnet, Ebsco y ProQuest, así como en repositorios institucionales. Se privilegiaron antecedentes en contextos geográficos y culturales cercanos y en un rango temporal de 10 años.

Las investigaciones se han organizado en dos categorías: la primera corresponde a la descripción de las competencias informacionales, que se divide a su vez en tres dimensiones: el desempeño de los estudiantes en tareas, la autopercepción de los estudiantes en la competencia y la percepción del docente respecto al nivel de desarrollo habilidades en su grupo. La segunda categoría agrupa las intervenciones didácticas para el desarrollo de las competencias informacionales, permitiendo analizar procesos de transformación a partir de la comparación entre un momento inicial (pre) y uno final (post).

Descripción de las competencias informacionales

Desempeño de los estudiantes.

El análisis del desempeño frente a competencias como buscar, seleccionar y evaluar la información digital ha sido objeto de estudios recientes, los cuales concuerdan en señalar un dominio instrumental de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes, pero también presentan limitaciones frente a su capacidad para aplicar criterios de evaluación a la información en internet. La investigación de Valverde-Crespo et al. (2020) se propuso a evaluar las

competencias digitales mediante la lectura de un texto de carácter científico, alojado en una plataforma con formato de blog, el cual contenía errores conceptuales intencionales. A pesar de que la mayoría de los participantes detectó inconsistencias y expresó desconfianza frente a la fiabilidad de la información, una parte importante afirmó que usaría dicho contenido para resolver tareas escolares. Estos resultados revelan una brecha entre la capacidad de identificar elementos problemáticos en un texto y la toma de decisiones informadas respecto a su uso, lo cual plantea interrogantes sobre la solidez de las competencias informacionales desarrolladas en los entornos escolares.

En otra investigación con una orientación similar, Valverde-Crespo et al. (2022), a partir de un ejercicio de búsqueda de información sobre la lluvia ácida, encuentran que los estudiantes tienen familiaridad con las herramientas tecnológicas, pero dificultades para hacer inferencias y evaluar críticamente la información. Ninguno de los participantes utilizó más de dos criterios para justificar la selección de la información, lo que afectó la veracidad y la confiabilidad de las fuentes.

Autopercepción de los estudiantes.

La autopercepción permite identificar cómo los estudiantes evalúan sus propias habilidades para buscar, seleccionar y valorar la información digital. Este aspecto es clave, dado que se enfoca en las convicciones que los jóvenes tienen sobre su propio desempeño, las cuales inciden directamente en su forma de abordar las tareas académicas y en su disposición para aplicar criterios de evaluación de la información. En el ámbito universitario, López-Gil y Fernández (2019) exploraron las representaciones sociales sobre el plagio en la escritura a partir de fuentes digitales, encontrando que los estudiantes reconocen la importancia de citar

adecuadamente lo que encuentran en internet, aunque no siempre se aplica en la práctica. Asimismo, López-Gil y Sevillano (2020), mediante una investigación de enfoque mixto, abordaron la autopercepción de estudiantes universitarios sobre su competencia digital en contextos informales, destacando que muchos jóvenes se consideran hábiles en el uso de herramientas digitales, pero reconocen vacíos en cuanto a las estrategias de búsqueda, la verificación de información y el uso ético de los contenidos.

Por su parte, Fernández (2020) encuentra que los jóvenes tienden a confiar en las primeras páginas que arroja el buscador de Google para resolver una pregunta de investigación. Aunque la mayoría afirma sentirse competente, los resultados muestran una actitud poco crítica al seleccionar fuentes; además que argumenta que factores como los hábitos de lectura o el nivel educativo de los padres, influyen en la valoración de fuentes tradicionales como los libros.

De igual manera, Barona y Escobar (2021) indagaron en la percepción de estudiantes de secundaria en Cali sobre su desempeño en competencias digitales al acceder a información científica. A partir de una encuesta se identificó que existe una fuerte tendencia a confiar en los primeros resultados que ofrece Google y en sitios como Wikipedia o Yahoo, mientras que herramientas más especializadas como Google Académico son poco utilizadas. Además, los estudiantes asignan un alto nivel de fiabilidad a la información compartida en redes sociales.

Por otro lado, el estudio de Cortés y Sánchez (2021), centrado en estudiantes de grados 8º, 9º y 10º, midió el nivel de habilidades investigativas mediante una encuesta en la que se incluyó la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias competencias. Los hallazgos muestran que, a pesar de las actividades formativas, persisten limitaciones relacionadas con la selección y evaluación de fuentes en internet.

Otros estudios, como el de Bustamante y García (2022), aportan información relevante mediante el uso de cuestionarios y bitácoras, en las que los estudiantes registran su proceso de búsqueda. En este caso, se encontró que muchos estudiantes seleccionan los enlaces por su popularidad o por títulos llamativos, sin detenerse a leer detenidamente el contenido o aplicar criterios de evaluación. Este comportamiento confirma una inconsistencia entre la autopercepción de competencia y el desarrollo de las habilidades informacionales.

Percepción del profesor.

En esta categoría, se tiene en cuenta el punto de vista del docente respecto al desarrollo de las habilidades investigativas que logran identificar en sus estudiantes. Se valora esta visión, dado que nos permite identificar un enfoque desde las prácticas diarias de los estudiantes en su contacto con las fuentes de información. En el estudio realizado por Herrero-Curiel y La-Rosa (2022), que combinó encuestas de docentes de secundaria en España, se evidenció que la mayoría de los profesores percibe que sus estudiantes consumen información en internet sin cuestionarla, construyen sus opiniones bajo la influencia de las redes sociales y presentan dificultades para diferenciar entre géneros informativos y de opinión. Si bien algunos profesores reconocen cierto interés del alumnado cuando se abordan estos temas en clase, en términos generales consideran urgente fortalecer la alfabetización mediática desde la escuela, para propiciar a su vez el desarrollo del pensamiento crítico.

Por su parte, Godoy (2024) exploró las concepciones de docentes nóveles de historia en Chile y España sobre el uso de fuentes históricas como estrategia para desarrollar competencias de literacidad crítica. A partir de entrevistas y observaciones de aula, se evidenció que aunque los profesores tienen claridad sobre la importancia de formar ciudadanos críticos, sus prácticas

pedagógicas no siempre logran ese objetivo. En las actividades diseñadas para que los estudiantes distinguieran entre hechos y opiniones en textos históricos, se evidenció que la mayoría se limita a una comprensión literal o inferencial del texto. Sin embargo, se observaron avances hacia una lectura crítica cuando los docentes incorporaron estrategias específicas, como contextualizar las fuentes históricas, explicando su origen, propósito y situación histórica, o empleando apoyos visuales y tecnológicos, como líneas de tiempo, mapas o herramientas digitales, que facilitan una interpretación más profunda de los textos.

Intervenciones didácticas para el desarrollo de las competencias informacionales.

A partir del análisis del desempeño de los estudiantes, emergen estrategias didácticas para mejorar el ejercicio de búsqueda, selección y evaluación de la información. Por ejemplo, Albertos et al. (2016) emplearon un enfoque basado en la investigación-acción con estudiantes universitarios, que tenía como objetivo desarrollar la competencia digital mediante estrategias combinadas. Se realizaron sesiones formativas sobre el uso profesional de internet y redes sociales, fomentando una reflexión sobre el uso de estos recursos en ámbitos académicos y profesionales, para luego implementar la creación de un blog personal, donde los estudiantes debían realizar entradas relacionadas con temas sociales o culturales. La actividad dio pie a que se pusieran en práctica los conocimientos, reforzando la importancia de las TIC, permitiendo evaluar las competencias informacionales mediante la alimentación del blog, lo cual arrojó resultados positivos por la participación activa de los estudiantes.

Martínez (2016) llevó a cabo una intervención con estudiantes de secundaria orientada a fortalecer los métodos de la búsqueda y evaluación de fuentes digitales, que incluyó la planeación de tareas colaborativas en Google Drive y análisis guiado de fuentes informativas.

Tras la implementación, los estudiantes lograron identificar con mayor claridad cuáles eran las fuentes confiables, argumentar por qué descartaban ciertas páginas web y aplicar estrategias básicas para validar la información que consultaba; se observó también un cambio en la forma de acercarse a las tareas académicas, ya que mostraron una actitud más reflexiva respecto al uso de internet.

Por otra parte, Hernández (2018) desarrolló una investigación apoyada en la investigación-acción y en los estilos de aprendizaje. Para ello, aplicó instrumentos antes y después del proceso para medir el desarrollo de habilidades investigativas y encontró limitaciones en la capacidad para enfrentar tareas académicas complejas, su autonomía y su pensamiento crítico. Finalmente, los resultados, después de la intervención, mostraron una mejora significativa en la capacidad para formular preguntas de investigación, buscar información pertinente y organizarla en función de los objetivos académicos, lo que afianza que la combinación entre estilos de aprendizaje y metodologías activas favorece el fortalecimiento del pensamiento crítico y el trabajo autónomo.

Gutiérrez y Leguizamón (2021) propusieron una intervención con universitarios, basada en cuatro talleres centrados en los elementos clave de la alfabetización informacional (ALFIN). A través de actividades guiadas y el uso de formularios digitales, se trabajaron criterios de selección de fuentes y normas de citación. Los resultados revelaron que, si bien los estudiantes mostraron disposición y mejoras en el reconocimiento de tipos de fuentes, persistieron dificultades importantes en la citación correcta según normas APA: muchos continuaban copiando únicamente la URL o se equivocaban en la estructura de autoría. El estudio destaca la necesidad de reforzar desde los primeros semestres universitarios las competencias relacionadas con el uso ético de la información, para fortalecer la aplicación de las normas APA.

Cuervo et al. (2022) implementaron una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional en estudiantes de 13 a 15 años en España y Colombia. El estudio se organizó en dos fases: una evaluación pre y postintervención, con 11 sesiones centradas en dimensiones como comprensión crítica, producción de contenidos y transformación de la realidad mediante el uso de medios. Entre los resultados más destacados, se observó una mejora significativa en España en la comprensión crítica para leer imágenes, construyendo narrativas visuales. En Colombia, su progreso se registró en la elaboración y programación de material audiovisual, como los guiones y las grabaciones. Estos hallazgos demuestran que la continuidad y la contextualización de las actividades posibilitan que los aprendizajes se mantengan a lo largo del tiempo.

El análisis de los antecedentes previos permite identificar, desde la dimensión del desempeño, que los alumnos están altamente familiarizados con las herramientas digitales; sin embargo, tienen problemas para aplicar criterios evaluativos a la información en medios digitales. A pesar de que los alumnos tienen una percepción favorable de sus competencias informacionales, los docentes suelen poner en duda sus habilidades porque observan una actitud acrítica de los estudiantes ante la información en línea y el efecto de las redes sociales sobre su pensamiento crítico.

En este contexto, las intervenciones didácticas ofrecen propuestas pedagógicas organizadas que combinan la capacitación en criterios de evaluación, el trabajo conjunto y la incorporación de herramientas digitales para lograr avances relevantes en el proceso de los estudiantes; sin embargo, los informes de experiencia indican que algunas habilidades, como verificar o citar información, necesitan un soporte más exigente.

Aunque la investigación sobre las competencias informacionales y la IAG va en aumento, son escasos los estudios que se centran en cómo los estudiantes están evaluando la información proporcionada por estas herramientas emergentes.

Por lo tanto, se ha registrado que hay una brecha entre el dominio instrumental de las tecnologías y el desarrollo de competencias informacionales, la cual es reconocida por los estudiantes y los profesores, que con intervenciones bien estructuradas es posible disminuir. No obstante, todavía se presencian vacíos en las técnicas más eficaces para fortalecer un pensamiento crítico ante la información digital.

Marco teórico

El presente marco teórico se organiza en torno a tres conceptos que fundamentaron la secuencia didáctica y que guían el análisis de los resultados: la alfabetización informacional, las competencias informacionales y la intertextualidad asociada al uso de información digital.

Alfabetización Informacional

El concepto de alfabetización informacional ha sido tratado desde una variedad de enfoques y ha recibido distintos nombres a lo largo del tiempo; no obstante, todos coinciden en su propósito central, que consiste en fortalecer “la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad” (CILIP, 2018).

Esta noción, hoy ampliamente difundida en el ámbito académico, tiene sus raíces en los esfuerzos de las bibliotecas por capacitar a sus usuarios en el manejo de sus recursos y servicios. Según García y Díaz (2007), este interés surgió con mayor fuerza en la década de 1960 bajo el nombre de “formación de usuarios”, una práctica orientada a enseñar a los consumidores de información a manejar las fuentes bibliográficas disponibles y a localizar la información dentro de los sistemas bibliotecarios.

No obstante, con el tiempo este enfoque se amplió a la vez que se reconocía que el acceso a la información no garantizaba su comprensión ni su utilización adecuada (Sales, 2020). Fue así como, en 1974, el concepto comenzó a tomar una dimensión más integral con el surgimiento del movimiento conocido como Information Literacy (alfabetización informacional) propuesto por Paul Zurkowski, quien lo definió como la capacidad que poseen aquellas personas que han

desarrollado habilidades en el uso de la información aplicada a su contexto laboral. Citado en Castillo et al. (2016), Zurkowski planteaba que:

Pueden considerarse alfabetizados, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas. (p. 651)

Desde entonces, la alfabetización informacional ha evolucionado hasta convertirse en un campo de estudio e intervención ampliamente desarrollado, especialmente en el ámbito educativo. Calderón (2012) indica que, a lo largo de esta evolución, han surgido diversas maneras de referirse al mismo fenómeno, con términos como Desarrollo de Habilidades Informacionales (DHI), Competencias Informacionales (CI), y Competencias Informacionales e Informáticas (CI2), entre otros. Estas distintas nomenclaturas responden a enfoques teóricos o institucionales específicos, que aunque se diferencien en matices conceptuales, en los énfasis que proponen el desarrollo de pensamiento crítico o en la autonomía del aprendiz, todas convergen en el objetivo común de empoderar al individuo para que pueda interactuar de manera efectiva con los múltiples flujos de información que caracterizan a la sociedad contemporánea.

De esta manera, en una concepción más actual, la UNESCO (2023) define a la alfabetización informacional como un conjunto de elementos o habilidades claves que el usuario realiza: definir y articular las necesidades de información, localizar y acceder a la información, evaluar la información, organizar la información, hacer un uso ético de la información, comunicar la información y utilizar las habilidades de las TIC para el procedimiento de la información.

Sin embargo, la alfabetización informacional no puede entenderse de manera aislada, sino en articulación con la alfabetización mediática. Para comprender de manera más precisa este enfoque integrado, la UNESCO formula cinco principios orientadores conocidos como las Leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional (ver Tabla 1), los cuales articulan los fundamentos éticos, críticos y participativos del uso de la información y los medios. Esto implica comprender cómo se producen y difunden las distintas formas de comunicación (información, entretenimiento, publicidad, desinformación, entre otras), identificar quiénes son sus emisores y analizar las maneras en que las personas se relacionan con esos contenidos.

De esta manera, se requiere que los individuos desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan evaluar críticamente tanto el contenido como sus proveedores, y gestionar de forma responsable su interacción con la información digital para alcanzar propósitos personales, sociales, políticos, económicos y culturales (UNESCO, 2023).

Tabla 1*Las 5 leyes de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)*

Ley 1	Ley 2	Ley 3	Ley 4	Ley 5
La información, la comunicación, las bibliotecas, los medios de comunicación, la tecnología, e internet, así como otras formas de transmitir y comunicarse, son usadas como formas de comunicación para el compromiso de la sociedad civil y el desarrollo sostenible. Son iguales en importancia y ninguna debe resaltar más que otra.	Cada ciudadano es creador de contenido y transmisor de mensajes. Todos deben ser alentados a comunicarse, transmitir sus mensajes y expresarse.	Las informaciones, conocimientos y mensajes, no siempre son neutrales o proceden de fuentes independientes y fiables. Cualquier conceptualización, uso o aplicación de los MIL debe hacerse de una manera fiable y comprensible para todos los ciudadanos.	Cada ciudadano quiere saber y comprender las nuevas informaciones, conocimientos y mensajes, así como poder comunicarse, incluso si no es consciente de ello o admite hacerlo. Sus derechos nunca deben verse comprometidos.	La alfabetización mediática e informacional no se adquiere de golpe. Es un proceso vivo y una experiencia dinámica, mucho más completa aún cuando incluye conocimientos, habilidades, y aptitudes, así como el acceso, la cobertura, evaluación, asignación, uso, producción, y comunicación del contenido de los medios de comunicación.

Nota. Adaptado de *Ciudadanía alfabetizada en medios e información, pensar críticamente, hacer clic sabiamente* (UNESCO, 2023). (unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119/PDF/385119spa.pdf.multi)

Competencias Informacionales

El concepto de alfabetización informacional no debe entenderse como una definición cerrada, sino como una práctica en la que el usuario asume un papel activo al momento de evaluar y seleccionar información. Esta perspectiva reconoce que no toda la información disponible es igualmente útil o relevante en cualquier contexto, por lo que se requiere desarrollar criterios que permitan elegir la más adecuada según la situación específica (Calderón, 2010).

A partir de eso, surgen las competencias informacionales, definidas por la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN, 2012) como “el conjunto de conocimientos,

habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea” (p.6). Estas competencias se expresan en las siguientes habilidades específicas que el estudiante debe adquirir: buscar la información que necesita, analizarla y seleccionarla de manera eficiente, organizarla adecuadamente, y utilizarla o comunicarla de forma ética y legal, con el propósito de construir conocimiento.

En el ámbito internacional, distintos modelos han descrito las competencias informacionales como procesos estructurados que orientan al usuario en la búsqueda, selección y uso ético de la información. Uno de los referentes más influyentes es el modelo Big6, propuesto por Eisenberg y Berkowitz (2003), que organiza la alfabetización informacional en seis etapas que van desde la definición del problema hasta la evaluación final de los resultados. Este enfoque enfatiza que la competencia informacional no se limita a localizar datos, sino que implica formular preguntas, tomar decisiones fundamentadas y sintetizar información procedente de múltiples fuentes. Asimismo, el marco Seven Pillars of Information Literacy de SCONUL (2011) concibe la alfabetización informacional como un proceso continuo que integra habilidades de identificación, evaluación, gestión y aplicación de la información. Ambos modelos coinciden con REBIUN (2012) en considerar que el estudiante debe asumir un papel activo y estratégico en la gestión de la información, articulando búsqueda, análisis crítico y producción de conocimiento.

De manera complementaria, la Association of College and Research Libraries (ACRL) (2016) propone el *Framework for Information Literacy for Higher Education*, un marco conceptual que introduce nociones como “la autoridad es construida y contextual”, “la información tiene un proceso de elaboración” y “la investigación es una indagación”, lo que amplía la comprensión de la alfabetización informacional hacia dimensiones socioculturales y

epistemológicas. Este enfoque resulta especialmente pertinente en entornos digitales, donde la credibilidad de un recurso no depende únicamente de su forma o accesibilidad, sino del propósito comunicativo, del contexto de producción y del tipo de comunidad que lo respalda. Así, modelos como Big6, SCONUL y ACRL permiten situar los criterios propuestos por Zuluaga (2022) dentro de un marco más amplio de formación para el pensamiento crítico y la ciudadanía digital, ofreciendo bases sólidas para orientar la evaluación de fuentes en el ámbito escolar.

Para ello, es fundamental contar con pautas que orienten una evaluación completa y rigurosa de las fuentes, para poder identificar cuáles son las más adecuadas para las tareas. En esta línea, se observa que existen diferentes formas de evaluar la información, Doris Zuluaga (2022) describe las más significativas (tabla 2):

Tabla 2

Criterios de evaluación

Exactitud	Autoridad/Credibilidad	Objetividad	Actualidad
Se busca que la información sea correcta, lo que se logra verificar comparando entre diferentes fuentes de información.	Se espera que haya la mayor cantidad de datos como, nombre del autor, fecha de publicación, número, volumen, etc. que permita contabilidad en el contenido. En otros casos, si no hay autor, se evalúa la institución que publica el contenido, para ello se recomienda observar los dominios o direcciones electrónicas: - .edu (instituciones educativas), - .gov (agencias del gobierno), - .org (organizaciones), - .mil (agencias militares)	Para lograr determinar si una página es objetiva se consideran factores como las necesidades, la forma en que perciben los hechos, los valores e intereses de los autores, el contexto social que refleja las actitudes y valores de la época en que se escribe el documento.	Para este criterio se tiene en cuenta que la información sea acorde a la fecha, ya sea, de algún tema investigativo o científico, pero en temas históricos o literarios es más común utilizar información antigua y no tan actual.

Estos parámetros son claros para valorar la calidad, pertinencia, estructura y accesibilidad de las fuentes digitales, así, los estudiantes no solo aprenden a buscar información, sino a tomar decisiones informadas sobre qué fuentes consultar, cómo interpretarlas y cómo integrarlas en la

construcción de nuevo conocimiento (Wineburg y McGrew, 2017). Estas competencias no solo permiten localizar y utilizar datos relevantes, sino también desarrollar una actitud reflexiva y ética ante el conocimiento.

Intertextualidad y prácticas de citación

En el contexto escolar, los estudiantes consultan y seleccionan diversas fuentes de información para integrarlas en sus producciones escritas. Este proceso no es únicamente técnico, sino profundamente discursivo, pues exige reconocer, por un lado, las relaciones de intertextualidad que estructuran todo texto y, por otro, los mecanismos formales de citación que permiten hacer explícita la presencia de voces ajenas (Cassany, 2006). En la educación básica y media, esta relación se vuelve especialmente relevante, ya que el trabajo con textos digitales plantea nuevos desafíos en términos de cómo se identifica la autoría, cómo se valida la información encontrada y cómo se reconoce la procedencia de las ideas que se incorporan al discurso propio.

Bajtin (1985) identificó la polifonía de voces como un rasgo constitutivo del discurso, entendiendo la intertextualidad como el diálogo constante entre los textos. En su análisis, cada enunciado que circula en una comunidad discursiva está inevitablemente atravesado por otros enunciados anteriores, que lo condicionan, dotándolo de sentido. Así, ningún texto puede considerarse completamente original, pues todos se construyen en relación con otros que los preceden y que dialogan con ellos, ya sea de manera explícita o implícita. Esta concepción, trasladada al ámbito académico, permite comprender que el aprendizaje también se configura como un proceso intertextual, en el que los estudiantes deben aprender a reconocer las voces de otros para incorporarlas a sus propios discursos. En términos de alfabetización informacional, implica desarrollar la capacidad de reconocer de dónde proviene la información, cómo fue

producida y con qué intención circula, elementos indispensables para evaluar críticamente su uso.

En esta línea, citar a otros autores no se limita a una exigencia formal, sino que es una estrategia argumentativa que refuerza y valida las ideas propias. Como lo señalan Hugo et al. (2018), “en la medida que los autores citados son especialistas en la materia de la que investigan, citarlos dentro de un escrito constituye una estrategia argumentativa de refuerzo y validación del nuevo discurso” (p. 34). La intertextualidad, por tanto, legitima los escritos académicos, además de que contribuye a consolidar la voz del estudiante dentro de una comunidad discursiva más amplia. Este proceso coincide con los principios de la alfabetización informacional, que señalan que el estudiante debe no solo localizar fuentes, sino también interpretarlas críticamente, relacionarlas con otras y utilizarlas de manera pertinente en función de un propósito comunicativo (ACRL, 2016; SCONUL, 2011).

Reconocer la intertextualidad como eje del aprendizaje implica comprender que la citación es un recurso fundamental para mostrar la procedencia del conocimiento, distinguir entre voces propias y ajenas, y evitar apropiaciones indebidas. En este contexto, la citación se vuelve un recurso fundamental:

Citación puede entenderse en el sentido mucho más amplio de ‘evocación de otro texto’, donde evocación incluye la repetición más o menos literal y también toda clase de reproducciones, y texto quiere decir tanto un enunciado efectivamente producido cuanto uno presupuesto. (Reyes, 1990, p.19)

Los diferentes estilos de citación hacen que la intertextualidad se materialice en la práctica académica, siendo las normas APA una de las más conocidas en el campo de las humanidades. En estas circunstancias, aplicar las normas APA se torna relevante porque brinda

instrucciones precisas para identificar y estructurar las fuentes consultadas, mediante datos como el autor, fecha, título y tipo de publicación. Desde la perspectiva de la alfabetización informacional, esta formalización constituye una herramienta para evaluar la autoridad y credibilidad de una fuente, dos de los criterios esenciales para la valoración crítica de información digital (REBIUN, 2012; Zuluaga, 2022).

Su aplicación en el trabajo con fuentes digitales es especialmente relevante, ya que muchas páginas web carecen de metadatos claros, presentan información desactualizada o no permiten verificar la responsabilidad editorial del contenido. Así pues, la implementación de normas de citación no se restringe a un aspecto técnico, sino que constituye una estrategia pedagógica que promueve la credibilidad y la coherencia con el fin de fortalecer la comprensión de la intertextualidad.

Metodología

Enfoque

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual se centra en ofrecer una descripción detallada de un fenómeno, buscando comprender las percepciones de los participantes y las complejas realidades sociales, sin excluir los elementos que puedan contribuir a su explicación (Isaza et al., 2018). Para ello, recurre a diversas fuentes como documentos escritos, materiales audiovisuales, entrevistas y la observación directa de contextos sociales.

La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se apoya en un enfoque que va de lo particular a lo general, ampliando progresivamente las perspectivas. En este procedimiento, las hipótesis no se establecen rígidamente desde el principio, sino que surgen y mejoran a medida que se recolectan y examinan los datos (Hernández et al., 2014). Por ende, esta categoría de estudio es flexible y dinámica, lo cual permite que los asuntos de investigación sean producidos, cambiados y aclarados a lo largo del desarrollo mismo del estudio.

Asimismo, se comprende la fiabilidad en la investigación cualitativa como la habilidad de reproducir estudios semejantes y la facultad de combinar diferentes métodos para lograr un entendimiento más profundo de los fenómenos (Pérez, 1994). Esta particularidad le da a los estudios cualitativos una naturaleza abierta, donde la diversidad de métodos ayuda a confirmar la validez de los resultados.

En esta línea, el enfoque cualitativo es particularmente relevante para este estudio porque permite entender y describir la manera en que los alumnos aplican criterios de evaluación de información en contextos reales de aprendizaje. De esta manera, el interés no se limita a los resultados obtenidos, sino que también se centra en los procesos, cambios y reflexiones que

surgieron durante la implementación de la propuesta pedagógica, ofreciendo una perspectiva más completa y contextualizada de la experiencia educativa.

Diseño

El diseño de la investigación implica la sistematización de experiencias, que es un proceso tanto teórico como metodológico. Este proceso consiste en recuperar, examinar y reflexionar críticamente sobre las vivencias con el fin de crear conocimiento y guiar nuevas prácticas sociales (Carvajal, 2010).

En este contexto, sistematizar significa ir más allá de la mera recuperación de una vivencia, dado que consiste en reflexionar y teorizar acerca de lo experimentado con el objetivo de crear conocimiento a partir de la experiencia colectiva y establecer un modo de entenderla. Tal como indica Zúñiga (1997) “la lectura teórica es la traducción a un modo de ver las cosas, es una interpretación” (p. 76). Con esto, la sistematización tiene como objetivo ir más allá de lo puramente narrativo y descriptivo para llegar a una lectura crítica e interpretativa (Carvajal, 2018).

De esta manera, la sistematización es altamente valiosa para las instituciones y comunidades que fomentan el progreso social, porque posibilita la visualización y el reconocimiento de los éxitos obtenidos a través de acciones colectivas. Asimismo, mejora la capacidad de análisis para entender los procesos ejecutados y fomenta la habilidad de investigar la realidad propia (Jara, 2012).

Este diseño se adecúa a la investigación, ya que se implementó una secuencia didáctica conformada por diez sesiones orientadas a fortalecer el desarrollo de criterios de evaluación y el uso crítico de fuentes digitales. Las secuencias didácticas, como lo plantea Santolària (2018),

organizan el aprendizaje en un conjunto progresivo y articulado de actividades que permiten a los estudiantes avanzar desde una exploración inicial del contenido hacia niveles más complejos de apropiación y producción. En esta línea, Camps (2003) y Núñez (2018) subrayan que una secuencia no consiste en actividades aisladas, sino en un itinerario formativo que integra momentos de descubrimiento, modelación, práctica guiada y aplicación autónoma. Este enfoque resulta especialmente pertinente en procesos de alfabetización informacional, donde el desarrollo de habilidades críticas exige experiencias reiteradas de análisis, comparación, evaluación y reflexión sobre fuentes digitales reales.

De este modo, la secuencia didáctica implementada funcionó como una estructura pedagógica que permitió observar la evolución de los estudiantes en el manejo de criterios como autoridad, credibilidad, objetividad y actualidad, así como en la integración ética de voces ajenas mediante prácticas de citación. Tal como señala Camps (2006), el diseño secuencial permite que las actividades se articulen entre sí y que cada una tenga un propósito formativo específico dentro de un proceso más amplio, lo cual favorece la construcción gradual de competencias. La progresión de las diez sesiones posibilitó que los estudiantes transitaran desde la identificación intuitiva de fuentes hasta el uso más consciente y fundamentado de información digital, mostrando cómo la estructura secuencial potencia el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

Contexto y participantes

El proyecto se llevó a cabo en el contexto del curso de Práctica Pedagógica del programa de Licenciatura en Español y Filología de la Universidad del Valle, el cual fue implementado en la Institución Educativa (IE) Celmira Bueno de Orejuela, situada en el barrio Chiminangos II,

comuna 5 de la ciudad de Cali, Colombia.. En la actualidad, la IE ofrece los niveles de Preescolar y Básica Primaria (jornada mañana), Básica Secundaria (jornada tarde) y Media Académica y Técnica (jornada noche). Además, se basa en una política de inclusión que asegura entornos escolares favorables para ajustar los procesos pedagógicos a las necesidades de los alumnos, siguiendo el principio de equidad y la igualdad de oportunidades.

El estudio se desarrolló específicamente con el grado 9º2, de la jornada de la tarde, conformado por 23 estudiantes (14 mujeres y 11 hombres), cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años. De manera general, se trata de un grupo caracterizado por su diversidad de intereses académicos y personales, así como por el uso frecuente de dispositivos y herramientas digitales en su vida cotidiana. Estas características resultaron relevantes para la investigación, en tanto evidencian la necesidad de fortalecer en los estudiantes criterios de evaluación de la información que consultan en entornos digitales, así como el desarrollo de habilidades investigativas que contribuyan tanto a su desempeño escolar como a su formación integral.

Técnicas e instrumentos de recolección

La recolección de información se realizó de manera continua durante el desarrollo de la secuencia didáctica, articulando distintos instrumentos que permitieron registrar, observar y analizar los avances de los estudiantes a lo largo del proceso. En primer lugar, el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes se plasmó en un diario de campo docente, en el que se consignaron las observaciones realizadas en cada sesión. Este instrumento permitió registrar aspectos como la participación, las interacciones entre los estudiantes, el nivel de comprensión frente a los contenidos, las estrategias empleadas y las dificultades evidenciadas. Asimismo, sirvió como base para la reflexión pedagógica de la practicante, favoreciendo la interpretación de los procesos más allá de los resultados cuantificables.

En segundo lugar, se aplicaron dos pruebas escritas, una diagnóstica y una final, en las cuales se identificaron los criterios de los estudiantes al momento de buscar, seleccionar y justificar el uso de fuentes de información digital. Estas pruebas se guiaron a partir de la pregunta orientadora *¿Cómo ha influido la literatura en la conciencia social en Colombia?*, de la cual se solicitó los enlaces consultados, las páginas seleccionadas y las razones de elección o descarte. Las pruebas fueron diseñadas *ad hoc* por la practicante y revisadas por el tutor de Práctica Pedagógica.

En tercer lugar, se empleó un portafolio que recopiló todas las evidencias producidas por los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica. En cada sesión se generaron materiales que dieron cuenta de los procesos de comprensión, análisis y aplicación de los contenidos trabajados. Entre estas evidencias se incluyeron debates escritos y reflexiones guiadas a partir de una canción inicial, orientados a explorar las percepciones sobre el uso crítico de la información digital y el papel de herramientas como ChatGPT; talleres prácticos de análisis de fuentes, diseñados para evaluar la aplicación de los criterios propuestos por Zuluaga (2022) mediante la comparación entre páginas web confiables y no confiables; y ejercicios sobre citación e intertextualidad que permitieron valorar la comprensión del uso ético de la información, el reconocimiento de la voz ajena y la apropiación de las normas APA. Asimismo, se incorporaron actividades de evaluación formativa como cuestionarios, crucigramas, sopas de letras, ejercicios elaborados en Canva y actividades interactivas en Kahoot, así como un taller específico sobre cita directa e indirecta. Todas estas producciones conformaron el corpus documental que sirvió de base para el análisis en la presente sistematización.

Técnicas de análisis

Para el análisis de la información se adopta la propuesta metodológica de Morgan (1991), la cual organiza el proceso de sistematización en seis pasos fundamentales:

Primera recuperación y ordenamiento de la experiencia.

Consiste en recopilar todo lo que se sabe de la experiencia, considerando elementos del contexto (fecha, marco institucional, local y nacional), los objetivos planteados, las actividades realizadas, los actores participantes, la metodología aplicada, los resultados obtenidos y los interrogantes surgidos.

Delimitación del objeto de la sistematización

Se precisa qué se desea conocer de la experiencia. Para ello, se definen los objetivos, se recuperan las preguntas que emergen del proceso, se formula el problema central, se realiza un primer nivel de conceptualización y se establecen las preguntas clave que orientarán la sistematización.

Segunda recuperación de la experiencia

Se seleccionan y organizan los aspectos más significativos que permiten generar aprendizajes y producir nuevos conocimientos, a partir de preguntas como: ¿dónde y cuándo tuvo lugar el proceso?, ¿quiénes participaron? y ¿cómo se desarrolló?

Operacionalización de las preguntas y recopilación de la Información (Análisis)

Se priorizan aquellas experiencias que contribuyen a responder las preguntas centrales, orientando así el análisis de manera focalizada.

Síntesis

En este momento se formulan las respuestas a las preguntas centrales, construidas sobre la base de la información recuperada y analizada, lo que permite consolidar aprendizajes y generar nuevo conocimiento.

Exposición

Finalmente, se presentan y comunican los resultados de la sistematización, con el fin de compartir los conocimientos adquiridos y orientar futuras experiencias.

Este modelo resulta pertinente para la investigación, porque facilita la organización del proceso de análisis, garantizando que las reflexiones se construyan sobre la experiencia concreta y se traduzcan en aprendizajes significativos para la práctica educativa.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo principios éticos que respetan tanto a la institución educativa como a los participantes. Para ello, se presentó, en un primer momento, la propuesta ante la institución para recibir su aprobación y, una vez aceptada, se solicitó el consentimiento informado de los padres de familia para garantizar su protección, dado que los estudiantes eran menores de edad. Durante el proceso se cuidó la confidencialidad de los datos, utilizando la

información únicamente con fines académicos y evitando cualquier tipo de identificación directa. Además, la investigación no representó riesgos físicos, psicológicos ni sociales, porque se limitó a observar los procesos de aprendizaje en el aula y a recopilar las producciones escolares generadas durante las actividades.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la sistematización de la secuencia didáctica implementada. En coherencia con el modelo metodológico adoptado, este apartado no solo expone los productos obtenidos en cada sesión, sino que reconstruye el proceso vivido para comprender cómo se configuraron los aprendizajes, las dificultades y las decisiones pedagógicas que marcaron el desarrollo de la propuesta. Por ello, la presentación está organizada de manera cronológica, recuperando tanto las evidencias recogidas en los instrumentos (diario de campo, portafolios, pruebas diagnóstica y final), como las transformaciones observadas en la interacción con los estudiantes. Esta reconstrucción constituye la base para el análisis posterior, donde se sintetizan los hallazgos y se interpretan a la luz del marco teórico y de los objetivos de la sistematización.

El análisis de los resultados se llevó a cabo a partir de la propuesta metodológica de sistematización de experiencias de Morgan (1991), la cual orientó la organización, selección e interpretación de la información recogida durante la implementación de la secuencia didáctica. El proceso inició con una primera recuperación y ordenamiento de la experiencia, a partir del registro de las actividades, los instrumentos aplicados y las condiciones del contexto escolar; posteriormente, se delimitó el objeto de la sistematización, centrado en el desarrollo de criterios para evaluar y usar la información digital. Continuando con una segunda recuperación, se

seleccionaron los momentos y evidencias más significativas del proceso, las cuales fueron analizadas de manera focalizada para responder a las preguntas centrales del estudio. Finalmente, estos análisis dieron lugar a una síntesis interpretativa que permite comprender los aprendizajes, avances y dificultades evidenciados a lo largo de la secuencia.

La propuesta pedagógica se realizó con los estudiantes del grado 9º2 de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela durante un periodo de diez semanas, tiempo en el cual se implementó una secuencia didáctica compuesta por diez sesiones que fueron avanzando de manera gradual y coherente. El propósito central fue fortalecer los criterios para evaluar y usar la información digital, buscando que los estudiantes desarrollaran habilidades críticas que les permitieran seleccionar, analizar y emplear fuentes confiables dentro de sus producciones académicas. Para ello, las sesiones se organizaron siguiendo un orden lógico que inició con el diagnóstico de los saberes previos y culminó con una prueba final que medía los conocimientos adquiridos al finalizar esta secuencia, procurando que los estudiantes relacionaran sus experiencias de búsqueda con la responsabilidad que implica usar información en el contexto escolar.

Cada sesión tuvo un tiempo estimado de dos horas, donde se utilizaron varios recursos pedagógicos y tecnológicos, como presentaciones en PowerPoint, música, lecturas digitales, artículos en línea, materiales impresos, etc. La aplicación de la secuencia posibilitó que los estudiantes llevaran a cabo procesos de análisis, debate y escritura con el objetivo de mejorar su habilidad para evaluar críticamente la información existente en contextos digitales.

Se utilizaron diversos instrumentos y métodos para recopilar datos con el fin de registrar y examinar los progresos. Entre ellos el diario de campo, en el cual se registraron observaciones sobre el interés, la participación y la comprensión de los alumnos; una evaluación diagnóstica y

una evaluación final que hicieron posible determinar los avances logrados; también producciones orales y escritas realizadas a lo largo de las actividades correspondientes a cada sesión, las cuales mostraron cómo se fue asimilando el proceso de tener en cuenta criterios para evaluar fuentes. En su totalidad, la secuencia didáctica creó un entorno de aprendizaje significativo en el que los alumnos pudieron identificar la relevancia de analizar la información con criterios de pertinencia, objetividad y confiabilidad.

A continuación, se describen tanto las acciones implementadas en cada sesión de la secuencia, como el impacto en el desarrollo de criterios de evaluación y uso de información en los participantes.

Sesión 1. Prueba diagnóstica

El proyecto comenzó con una prueba diagnóstica, cuyo objetivo era determinar cuánto sabían los alumnos acerca de la búsqueda y evaluación de información en contextos digitales, así como sus hábitos y criterios a la hora de elegir fuentes en Internet. La prueba, que duró una hora, se llevó a cabo con la pregunta mediadora “¿De qué manera ha impactado la literatura en la conciencia social de Colombia?”. Los alumnos tenían que llenar un cuadro (Anexo 1), en el cual se registraron los términos de búsqueda utilizados (las palabras o frases ingresadas en el buscador digital), la plataforma empleada, si se utilizó o no la información hallada, los motivos por los cuales se eligió o descartó dicha información y finalmente, cómo respondieron a la pregunta formulada.

El desarrollo de esta prueba fue acompañado por la observación directa de la docente en formación, registrada en el diario de campo, lo que permitió identificar diversas actitudes, comportamientos y dificultades durante la actividad. En general, los estudiantes mostraron

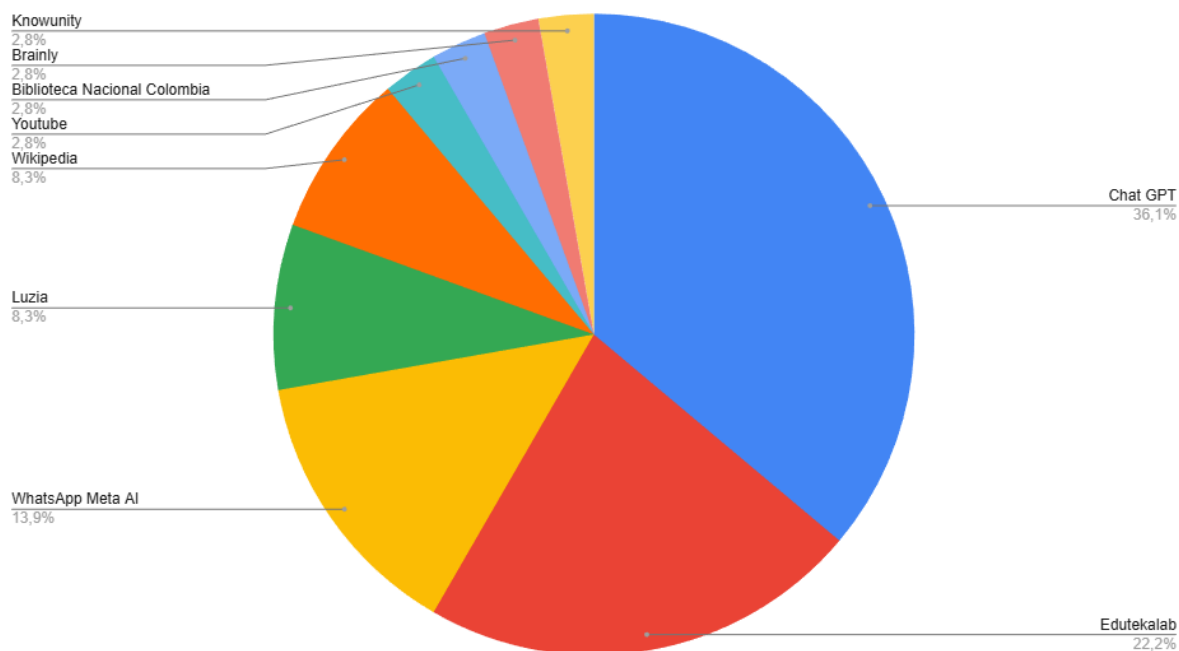
disposición e interés en la tarea y procuraron responder de la forma más adecuada posible según su comprensión. Asimismo, participaron activamente realizando preguntas sobre la correcta ejecución de la prueba, con el fin de asegurarse de ubicar correctamente los elementos solicitados en la tabla.

Al esquematizar los resultados de la prueba, se encontró que los estudiantes introdujeron literalmente la pregunta en el buscador de Google, sin reformularla empleando sinónimos o términos claves. Esto evidencia la ausencia de estrategias de búsqueda. De igual modo, se identificó la tendencia a emplear los primeros resultados que arroja el buscador, sin verificar la fiabilidad de la página web.

Se observó también una dependencia marcada hacia el uso de inteligencias artificiales, siendo ChatGPT el recurso más empleado (34,3% de los estudiantes). En segundo lugar, encontramos EdutekaLab utilizada por el 22,9% y a Meta AI como la tercera opción más utilizada (14,3%). Solo el 2,9% de los alumnos indagaron una red diferente como la Biblioteca Nacional de Caldas o YouTube. Estos porcentajes son presentados en la figura 1.

Figura 1

Plataformas digitales más utilizadas por los estudiantes en la prueba diagnóstica



Estos resultados reflejan que los estudiantes apuntan a buscar herramientas que les faciliten responder las consignas sin necesidad de indagar mucho por la red. Por ejemplo, EdutekaLab es una plataforma dirigida a los docentes con el propósito de preparar secuencias didácticas sobre temas específicos. Sin embargo, los estudiantes, al copiar y pegar el contenido sin leer su contexto, no se percataron de que la página está orientada a planificar clases. Esta situación evidencia una lectura vacía, en cuanto a los estudiantes que no logran identificar el propósito comunicativo del texto ni el contexto en el que se enmarca.

Y esa lectura vacía se confirma en el análisis de los criterios empleados por los estudiantes para justificar la elección de los buscadores. En la mayoría de los casos, los estudiantes valoraron las plataformas por aspectos superficiales como la brevedad, la claridad o la facilidad para obtener respuestas rápidas, más que por la calidad o veracidad del contenido. Expresiones como “la más mela”, “porque sí” o “me gustó” reflejan una tendencia a priorizar la comodidad del acceso sobre la evaluación crítica de la fuente (tabla 3).

En consecuencia, los criterios de selección evidencian una percepción instrumental de los recursos digitales, donde prima la inmediatez por encima del análisis del contenido o de la autoridad del recurso. La tabla 3 evidencia los criterios de los estudiantes, lo cual pone en manifiesto la necesidad de fortalecer competencias que les faciliten reconocer la pertinencia y fiabilidad de los datos, en vez de fundamentar sus respuestas en criterios subjetivos o en el prestigio del buscador.

Tabla 3

Buscadores y criterios de evaluación de la información en la prueba diagnóstica

Buscadores/Fuentes	Frecuencia de uso	Criterios de evaluación de la información				
		Concreto/Breve	Objetiva	Claro	Bien explicado	La más mela
ChatGPT	13					
Edutekalab	8	Efectiva	Completa	Confiable	Bien explicado	Porque sí
WhatsApp Meta AI	5	Concreto/Breve	Objetiva	Útil	Detallada	Buena
Luzia	3	Buena	Completa	Me gustó	Entendible	
Wikipedia	3	Completa	Útil	Interesante		
YouTube	1	Muestra el impacto en el país				
Biblioteca Nacional Colombia	1	Buena				
Brainly	1	No es una IA, son personas				
Knowunity	1	Me gustó	Comprensible			

Para concluir, los hallazgos de la prueba revelan una inclinación general hacia el empleo de herramientas digitales que proporcionan respuestas instantáneas, dando prioridad a la velocidad en lugar de a la profundidad al buscar información; esa preferencia se fundamenta en criterios de evaluación que no son muy exactos y que están basados en percepciones subjetivas, como la claridad y la brevedad del texto, pero pasan por alto elementos cruciales como la fiabilidad o la importancia de las fuentes. Por ende, es imprescindible fortalecer las competencias

informativos con el fin de dirigir a los estudiantes hacia una utilización más responsable, crítica y reflexiva de los recursos digitales.

Sesión 2. Reflexión crítica a partir de la canción “¿Será cierto que ...? de María Pretiz e introducción a herramientas de IAG

El objetivo de esta sesión fue fomentar en los estudiantes una reflexión crítica frente al uso de herramientas digitales y al mismo tiempo fortalecer su capacidad argumentativa a partir de sus propios conocimientos. La sesión tuvo una duración de dos horas y se desarrolló mediante dos actividades principales: la interpretación de la canción “¿Será cierto que...?”, de María Pretiz y una exposición guiada sobre el uso y las implicaciones de ChatGPT en el ámbito educativo. Los contenidos abordados giraron en torno a la reflexión crítica, la autonomía intelectual y la valoración ética del conocimiento digital. Como recursos se emplearon la proyección del audio de la canción, diapositivas informativas, fragmentos de noticias reales y una noticia creada con inteligencia artificial.

En la primera parte de la sesión, se presentó la canción para generar un espacio de reflexión. Los estudiantes escucharon y analizaron su letra, con ella, muy pocos presentaron un gusto por la melodía o ritmo, dado que se trataba de un Jazz, género musical que no llamó mucho su atención. Sin embargo, las preguntas que la cantante hace en sus estrofas generó reflexiones en los estudiantes sobre cuestiones de la vida cotidiana y la información que circula. Para la actividad debían identificar una pregunta que llamara su atención y a partir de ella debían construir una respuesta breve, empleando únicamente sus conocimientos previos, sin recurrir a sus dispositivos móviles. El propósito de esta actividad fue propiciar la argumentación personal y la construcción de respuestas basadas en el propio razonamiento, evitando la dependencia

inmediata de herramientas digitales para resolver consignas. En observaciones de clases anteriores, se evidenció que ante preguntas simples los estudiantes tendían a recurrir de manera automática a sus teléfonos, lo cual muestra una tendencia a confiar la búsqueda de conocimiento en los navegadores digitales en lugar de activar sus propios procesos de análisis y reflexión.

Durante el desarrollo, se observó una participación activa al responder la pregunta, y se compartieron algunas de las respuestas de forma anónima dado que algunos estudiantes mostraron cierta inseguridad al expresar sus ideas sin apoyo digital, lo que evidencia una dependencia hacia la tecnología como fuente principal de conocimiento. Sin embargo, se obtuvieron respuestas satisfactorias y honestas, dado que con ellas pudieron expresar opiniones personales o profundas.

Se encontró que el 21% de los estudiantes escogió la pregunta “¿Será cierto que los hombres no lloran?”. Este grupo mostró una fuerte conexión con la temática, manifestando posturas críticas frente a los estereotipos de género. Algunos expresaron ideas como: “No, porque así como las mujeres, nosotros también tenemos sentimientos; no porque seamos hombres significa que no podamos llorar” o “En mi perspectiva, la emoción de sentir es algo común sin importar el género o la identidad. Por ejemplo, en el pasado los hombres guardaban mucho y reprimían sentimientos que conllevan la depresión y la ansiedad, ya que antes no se veía adecuado que los hombres se mostraran sensibles por situaciones como la guerra”¹.

Otro 21% de los estudiantes seleccionó la pregunta “¿Será cierto que no existen los fantasmas ni duendes?”, lo que reflejó su interés por compartir anécdotas personales y creencias culturales. Entre sus respuestas se destacaron afirmaciones como: “Yo pienso que si existen, porque he muchas experiencias que no tienen explicación” y “Sí, existen según mi creencia,

¹ Las respuestas de los estudiantes son tomadas literalmente.

porque si existe el bien, existe el mal. Hay sucesos totalmente inexplicables, donde los afectados terminan con graves secuelas de traumas y algunos no sobreviven para contarlo”.

Por otro lado, la pregunta “¿Será cierto que sos un tonto si no te defiendes?”, fue seleccionada por el 12% de los estudiantes, quienes manifestaron inconformidad con el término “tonto”, argumentando que, en muchos casos, no defenderse no implica debilidad, sino una decisión consciente por evitar conflictos y mantener la paz mental. En cuanto a la pregunta “¿Será cierto que mi perro no tiene sentimientos?”, el 9% de los participantes mostró interés por relacionar su respuesta con experiencias personales, aludiendo a la conexión afectiva que mantienen con sus mascotas. Finalmente, el 44% restante eligió otras preguntas que los interpelaban desde sus creencias, emociones o vivencias, lo cual evidencia la diversidad de interpretaciones y el carácter introspectivo que generó la actividad.

En la segunda mitad de la clase, se realizó una exposición acerca de cómo utilizar ChatGPT, espacio en que los estudiantes expresaron su satisfacción con esta herramienta, resaltando lo útil que es para simplificar tareas y conseguir información rápidamente de diferentes fuentes. Por ende, con el fin de fomentar un análisis crítico acerca de su uso, se expusieron diversas noticias sobre el impacto de ChatGPT en la educación y, a partir de ellas, los alumnos pudieron identificar tanto las ventajas como las posibles desventajas que su uso podría conllevar; no obstante, su comportamiento demuestra una contradicción entre la comprensión teórica y su práctica cotidiana, ya que continúan recurriendo a la herramienta como primera opción para responder consignas académicas.

Con el fin de examinar su contenido y compararlo con producciones informativas verdaderas, se mostró una noticia elaborada por ChatGPT. A pesar de que los estudiantes supieron identificar que el texto había sido creado por inteligencia artificial, no pudieron

notificar su falta de objetividad, pues el texto no incluía puntos de vista negativos o críticos acerca del impacto en la educación. Esto permitió poner en duda los criterios que los estudiantes habían manifestado en la prueba diagnóstica, donde le otorgaban a ChatGPT características como “objetiva”.

Sesión 3. Desde el análisis crítico hasta la valoración de fuentes digitales

Esta sesión se centró en identificar las cualidades de un pensador crítico y cómo estas se vinculan con la valoración de fuentes digitales de información. Con ese fin, se llevaron a cabo distintas actividades enfocadas en consolidar el entendimiento de los componentes del pensamiento crítico y su uso en la evaluación de información en espacios digitales. La sesión, que duró dos horas, se apoyó en recursos como presentaciones en diapositivas, hojas con conceptos fundamentales y documentos impresos de ayuda.

A lo largo del desarrollo, los estudiantes participaron en actividades basadas en la planificación de Zuluaga (2022), donde se trataron los siete estándares intelectuales sugeridos por Paul y Elder: claridad, exactitud, precisión, pertinencia o relevancia, profundidad, amplitud y lógica. Los estudiantes, a través de una actividad de asociación, emparejaron cada idea con su definición correspondiente, lo que ayudó a entender estos términos dentro del contexto del pensamiento crítico, luego se realizó una sopa de letras y un crucigrama utilizando los mismos estándares para fortalecer su significado de forma lúdica y promover la retención conceptual (Anexo 2).

La observación reveló una actitud de interés hacia las actividades y la voluntad de concluir con las tareas asignadas, donde los estudiantes reconocieron las características esenciales de un pensador crítico y comprendieron la manera en que estas se vinculan con la

valoración de la información digital. Sin embargo, la participación oral siguió siendo limitada, lo que señala que, aunque los estudiantes entendieron las ideas del material, tienden a asumir un rol más pasivo que argumentativo, lo que pone en manifiesto la necesidad de continuar implementando estrategias que incentiven la expresión verbal, la argumentación y el intercambio de ideas en el aula.

Sesión 4. Criterios para identificar fuentes digitales confiables

El objetivo de esta sesión fue desarrollar en los estudiantes la capacidad de validar la información y reconocer fuentes confiables para fundamentar sus respuestas y argumentos. La clase tuvo una duración aproximada de dos horas y se apoyó en recursos como el tablero, el video beam y un cuadro explicativo elaborado a partir de los criterios propuestos por Zuluaga (2022) para la selección de páginas web confiables: accesibilidad, credibilidad, autoridad, actualidad, objetividad, exactitud y responsabilidad.

Durante el desarrollo de la sesión, la docente en formación introdujo la temática a través de la pregunta orientadora *¿Qué creen que le faltaría a su respuesta dada a la pregunta de la canción para que sea una respuesta más válida?*, con el propósito de activar los conocimientos previos sobre el uso de fuentes y generar una reflexión inicial sobre la importancia de validar la información antes de utilizarla. Posteriormente, se explicó cada uno de los criterios mencionados, ejemplificándolos con páginas reales proyectadas en el aula.

Entre ellas, se presentó una publicación de la red social Facebook titulada “¿Las vacunas contra la COVID-19 tiene un chip para controlarnos?”², emitida por el Ministerio de Salud del Perú, en la cual una especialista en ingeniería electrónica explicaba información sobre las vacunas aplicadas durante la pandemia. Al tratarse de una red social, los estudiantes

² <https://www.facebook.com/minsa Peru/videos/455718512629972/>

manifestaron inicialmente desconfianza hacia este tipo de contenidos, argumentando que en redes sociales cualquiera puede publicar y que no son fuentes seguras. No obstante, durante el análisis se evidenció que no lograron reconocer que la entidad emisora, una institución oficial, aportaba credibilidad, dado que la información era verificada por una profesional del área. Esta experiencia permitió reflexionar sobre la importancia de contrastar los prejuicios asociados a los espacios digitales con una revisión más profunda de la fuente y del tipo de evidencia presentada, reconociendo que no toda la información proveniente de redes sociales es necesariamente falsa, sino que requiere ser evaluada con base en criterios objetivos de verificación.

Otra de las páginas analizadas fue wikiHow “Cómo saber qué significa el emoji de la calavera”³, cuyo formato visual generó en los estudiantes cierta desconfianza, al percibir como una página “informal” y poco académica. La estructura tipo tutorial y el lenguaje cotidiano hicieron que no la consideraran una fuente adecuada para trabajos escolares, pues no proyecta una imagen de autoridad ni un respaldo institucional claro. En contraste, al observar Wikipedia “Generación Z”⁴, los estudiantes expresaron mayor afinidad, argumentando que “se entiende mejor” y que “está más organizada”, valorando especialmente la forma en que se distribuye la información por secciones y enlaces. No obstante, en la discusión se evidenció que, tanto en wikiHow como en Wikipedia, no existe un autor individualmente identificado, ya que el contenido es elaborado de manera colaborativa por comunidades de usuarios que asumen colectivamente la responsabilidad de lo publicado. Esta ausencia de autoría explícita y de una institución responsable limita la posibilidad de verificar la fiabilidad de la información, lo que llevó a reflexionar sobre la importancia de identificar no solo la claridad del texto, sino también la procedencia y la autoridad de quien produce el conocimiento.

³ https://es.wikipedia.org/wiki/Generaci%C3%B3n_Z

⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Generaci%C3%B3n_Z

Otra fuente empleada fue un artículo del sitio web de la UNESCO titulado “Inteligencia artificial: entre el mito y la realidad”⁵, el cual fue reconocido por los estudiantes como un recurso bastante confiable por la presencia de un respaldo institucional y de una URL con dominio oficial, lo cual favorecía la confianza en la fuente; además, el artículo contenía una fecha de publicación y otra de actualización, lo que permitía a los estudiantes reconocer el criterio de actualidad y observar la constancia con la que el sitio era revisado y actualizado. Asimismo, el recurso ganaba precisión y autoridad porque el autor incorporaba referencias, un cuerpo de texto bien organizado, imágenes y vínculos internos que complementaban la información presentada.

Por último, se proyectó un artículo académico encontrado en la plataforma de la Revista Científica de FAREM-Estelí, titulado “*La obesidad: una amenaza para nuestra salud*”⁶. Este artículo, en contraste con numerosas páginas web, proporcionaba información exacta, autores identificados de manera clara y un respaldo institucional, posibilitando que los alumnos valoraran un modelo de fuente con mayor autoridad académica. Se estableció un diálogo crucial acerca de qué componentes hacen que una fuente sea confiable y por qué en muchas ocasiones las plataformas que lucen “bien hechas” visualmente no satisfacen esos criterios básicos, al compararla con otras páginas más informales. Esta experiencia hizo posible ver de forma tangible la manera de aplicar los criterios evaluativos aprendidos, despertando en los alumnos el entendimiento de que la verificación de la fuente no es un detalle menor, sino una parte importante del proceso investigativo.

De este modo, se logró constatar que la mayor parte de los alumnos intervinieron de manera activa en la discusión, demostrando interés por aprender y prestando más atención a los detalles que determinan la fiabilidad de los contenidos en la red. Sin embargo, algunos

⁵ <https://courier.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-entre-el-mito-y-la-realidad>

⁶ <https://www.mendeley.com/catalogue/048f4510-e749-382e-aeba-d4d0acae0b7e/>

estudiantes todavía solían asociar la confiabilidad de una fuente solo con su diseño visual o su facilidad para entenderse. Esto muestra que sigue siendo necesario reforzar el enfoque crítico hacia los elementos técnicos y éticos de la información digital. En términos generales, esta sesión posibilitó fortalecer el entendimiento acerca de la relevancia de corroborar las fuentes que se consultan y afianzar el paso de una búsqueda superficial a una elección consciente y responsable de los recursos digitales.

Sesión 5. Implementación de los criterios

En esta sesión se buscó aplicar los criterios de evaluación enseñados, en diferentes páginas web, con el objetivo de potenciar la habilidad de los alumnos para distinguir fuentes digitales fiables y verificar la validez del material que se encuentra en Internet. Los alumnos trabajaron con copias impresas de seis sitios web que la practicante había elegido con anterioridad, en las cuales se encontraba una variedad en términos de formato, objetivo comunicativo y nivel de credibilidad, criterios que fueron la razón por la que se eligieron las páginas, posibilitando establecer contrastes notables a lo largo del ejercicio.

Así, después de un recordatorio sobre los criterios que fueron tratados en la clase anterior (accesibilidad, credibilidad, autoridad, actualidad, objetividad, exactitud y responsabilidad), a los estudiantes, divididos en grupos de cinco a seis personas, se les asignó una página que tenían que examinar, reconociendo los criterios señalados en ella y utilizando los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores.

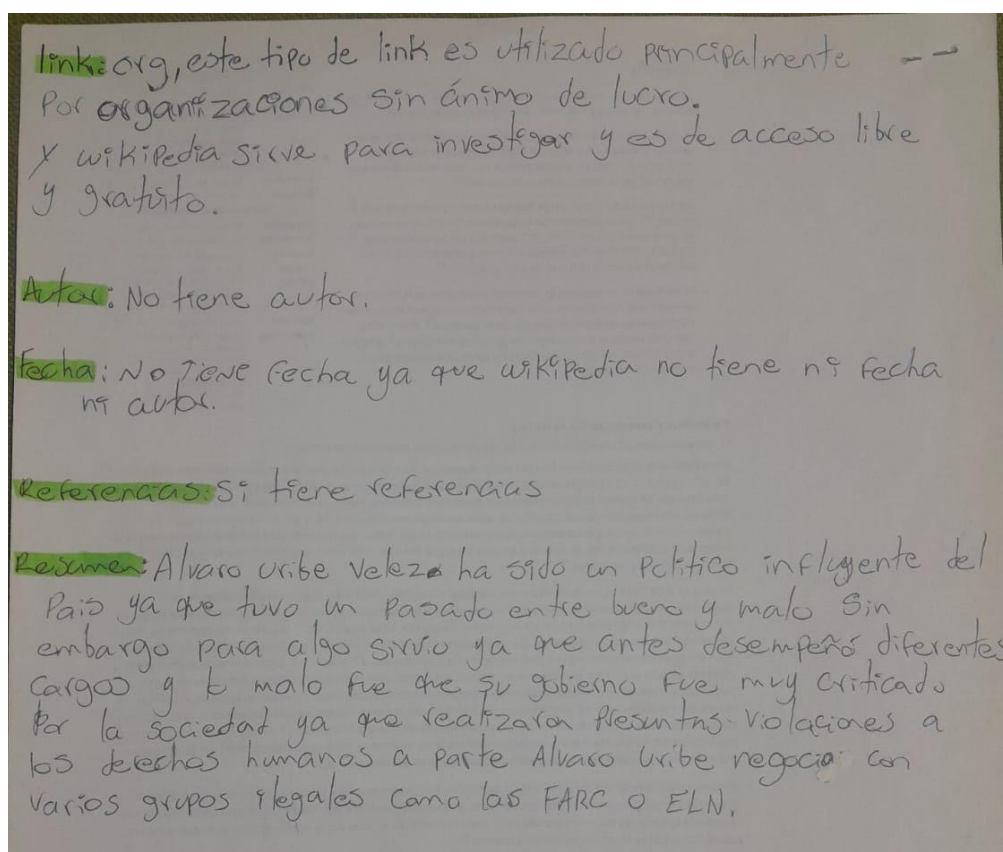
Los hallazgos mostraron que los niveles de entendimiento acerca de los criterios de evaluación eran variados. Por un lado, los alumnos que usaron Wikipedia, con la entrada “Álvaro Uribe Vélez”⁷, argumentaron que el sitio es confiable porque proporciona información

⁷ https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81lvaro_Uribe_V%C3%A9lez

exhaustiva y con enlaces que posibilitan profundizar en el tema. No obstante, no consideraron la ausencia de un autor específico como un aspecto relevante para validar la información, lo cual muestra que el contenido sigue primando sobre la verificación del autor. Algunos de los apuntes de los estudiantes quedaron registrados y se presentan en la figura 2.

Figura 2

Apuntes de los estudiantes respecto a la página Wikipedia, con la entrada “Álvaro Uribe”.



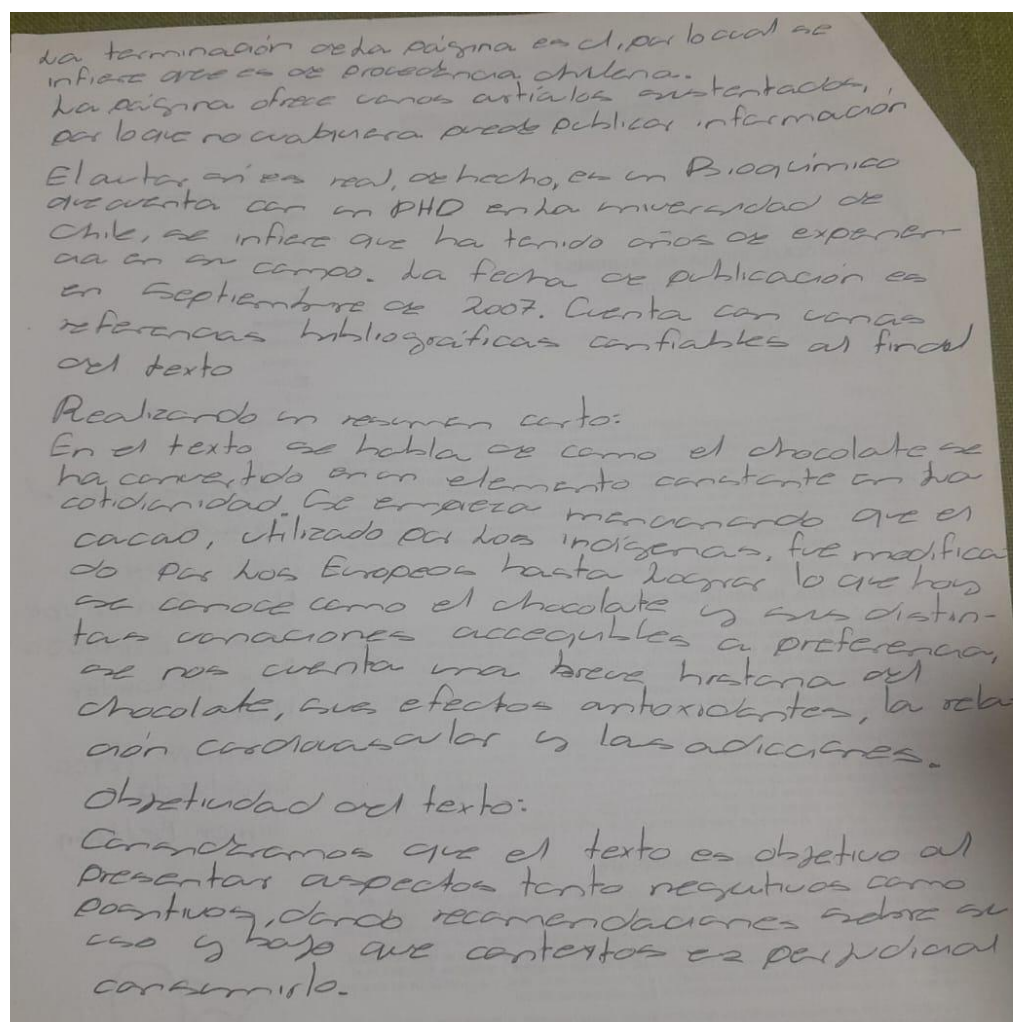
En contraste, el grupo que analizó el artículo de SciELO “El chocolate, un placer saludable”⁸, determinó que la página tiene publicaciones validadas y revisadas por especialistas, lo cual la hace una fuente confiable. Los alumnos subrayaron que los datos estaban fundamentados en referencias científicas y que la publicación tenía una estructura formal, lo cual

⁸ https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182007000300001&lang=es

demuestra el valor de los textos académicos. Algunos de los apuntes de los estudiantes quedaron registrados en la figura 3.

Figura 3

Apuntes de los estudiantes respecto al texto “El chocolate un placer saludable”.



Asimismo, los equipos que estudiaron las páginas de la Pontificia Universidad Javeriana “El viche es más que un licor, es una ventana a la historia”⁹ y del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia “Coronavirus (COVID-19)”¹⁰, llegaron a la conclusión de que se trata de plataformas fiables, ya que proceden de entidades verificables y reconocidas por medio

⁹ <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/viche-mas-que-licor-historia/>

¹⁰ <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/viche-mas-que-licor-historia/>

de sus dominios (.edu y .gov). Además, enfatizaron la exactitud y consistencia de los datos científicos mostrados. Algunos de los apuntes de los estudiantes quedaron registrados en la figura 4 y 5.

Figura 4

Apuntes de los estudiantes de la página de la Pontificia Universidad Javeriana

Link: Si es confiable porque termina en "edu.co" y aparte la página es de una universidad.

Autor: Si existe, y es María Camilo Botero.

Fecha: Las fechas que hay en el tema si concuerdan con lo que trata.

Referencias. No tiene referencias.

Texto: Trata de la historia del uiche, hace 27 años una señora llegó a la primera edición del petitorio alvarez, ella era la única que vendía esa bebida, esta bebida se creó porque a los negros no los dejaban tomar whisky o otro tipo de bebidas, así que ellos decidieron crear su propio licor.

Alguno derivados del uiche es el airechón, lumbacatre y el pipilongo pero la Sabedora Teresa de Jesús Hurtado dice que esos nombres nos averguenzan.

En los últimos años el uiche se ha comercializado en otras ciudades de Colombia, y se declaró patrimonio cultural de la nación en Colombia.

Objetivo

Positivo

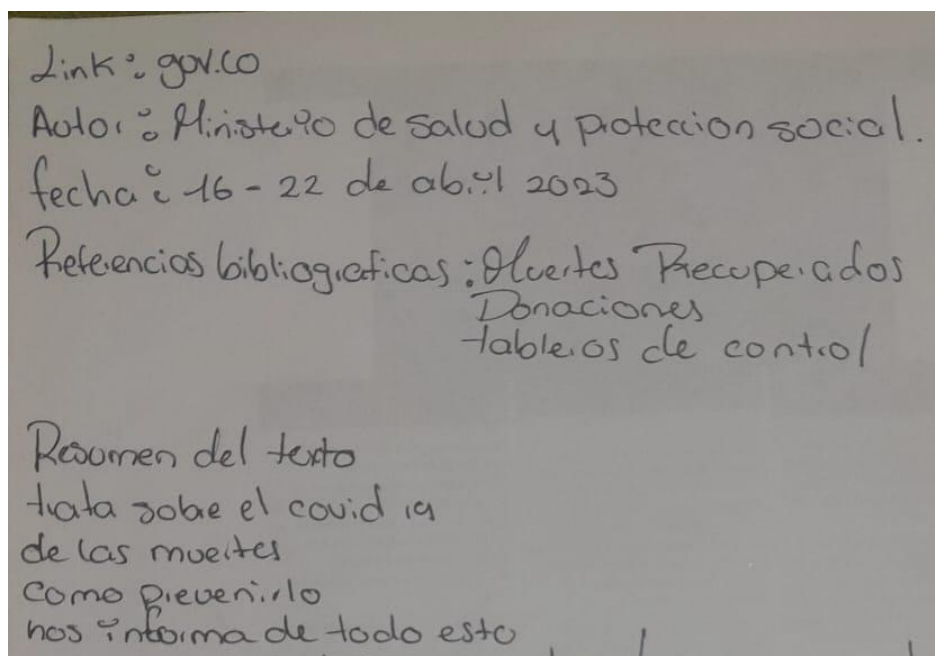
* Es algo Positivo Porque nos cuenta muy bien de como empezó la historia del uiche y de como es un licor importante

Negativo

* Le Pusieron un nombre diferente.

Figura 5

Apuntes de los estudiantes de la página del Ministerio de Salud y Protección Social



Por otro lado, el grupo encargado de Google Sites “Literatura siglo de oro”¹¹ no logró identificar que esta herramienta permite a cualquier usuario publicar contenido sin pasar por un proceso de revisión o validación. Aunque reconocieron la presencia de citas y autores mencionados en el texto, no comprendieron que la información provenía de una opinión personal de la autora del sitio, lo que pone en evidencia una dificultad para distinguir entre contenido académico y subjetivo. Algunos de los apuntes de los estudiantes quedaron registrados en la figura 6.

Figura 6.

Apuntes de los estudiantes respecto a la página Google Sites.

¹¹ <https://sites.google.com/view/siglo-de-oro-yunda/introducci%C3%B3n>

Sites google sirve para crear un sitio web para compartir info con otros usuarios / si existe y se comprueba que es una inform. con veridader

Introducción
El propósito de esta página es presentar cada una de las obras que se trabajan en el largo del curso: "Laboratorio del Siglo de Oro".

En las redes compartiremos diversos elementos multimediales, variados entre textos, imágenes, poemas, videos, entre otros recursos que representarán la opinión acerca de cada una de las obras.

Sobre mí
Mi nombre es Isabella Yunda.
Estudiante de la Universidad del Valle, de la carrera Licenciatura en Español y Filología, cursando actualmente el sexto semestre.

El vínculo con esta carrera ha sido muy fructífero en mi vida, me ha generado el amor a la academia, a la historia, al aprendizaje y al estudio; ha fortalecido diversas competencias en mí persona y ahora en estos últimos semestres estoy preparando en mi primer curso futuro docente, para dar a cabo esta página de enseñanza, acompañando, orientando y guiando a los estudiantes en el aula.

La Celestina
Autor: Fernando de Rojas

Referencia bibliográfica (autor)

Curiosidades

- Cuando un libro se estudia como teatro, se representa en una obra, pero esta historia fue escrita en teatro para leer de forma narrativa.
- Conocida como **Tragedia** por su final, pues todos sus personajes mueren al final, pero al no ser 'socialmente correctos' su castigo es la muerte y se torna como justicia.
- La **virginidad** es un concepto muy importante en el siglo XVI, pues las mujeres eran aceptadas por la sociedad, si su virginidad está intacta hasta el matrimonio.

Resumen

La Celestina era una mujer muy famosa que ayuda a la gente a través de hechizos o remedios caseros que encuentran en la historia, dando que muchas mujeres perdían su virginidad, y para recibir su sueldo esa gente iba a la Celestina.

La historia trata con Calisto, un hombre obsesionado con conseguir el amor de la hermosa Melibea, quien lo rechaza, entonces se quita. Siempre le propone ir donde la Celestina, quien planeaba estar a Calisto.

La Celestina a través del manejo de la palabra que pone, es capaz de convencer a Melibea de que se le dé a Calisto, después de poder mucho tiempo a favor. Cuando por fin se logra el encuentro entre estos enamorados, los criados de Calisto traen a la Celestina para reclamar las ganancias por la ayuda que realizaron, pero en su codicia decide no entregar nada. La falta de los criados aparece y deciden matar a la Celestina, dándole que luego fue castigado con su muerte en una plaza pública.

Cuando Calisto se enteró de lo ocurrido, se lamenta y echa la culpa por lo ocurrido. Entonces, los dos amantes de los criados muertos deciden tomar venganza matando a los dos enamorados, pero antes de que esto sucediera, en un acto, Calisto al oír un ruido sale a ver que pasa, cae por las escaleras y muere.

Melibea queda muy triste con esta noticia, entonces todo lo que pasó con Calisto a sus padres, decide lanzarse al vacío y muere. Dado que después de haber cometido una deshonra (perder la virginidad) no volvería a ser vista con buenos ojos.

Relación con el Quijote

En los capítulos de Don Quijote podemos observar cómo una mujer es acusada por causar la muerte de un hombre, pero en su momento psicológico, vemos cómo ella a través del manejo de la palabra deja su imagen en limpio, librándose de cualquier culpa de la que se le acusa.

Tema muy interesante y cierto

5.0

mas que todo en Europa influenciado por la religión y la moral

nos da un resumen - y esto hace que la información sea más concreta y con los detalles más importantes

sites

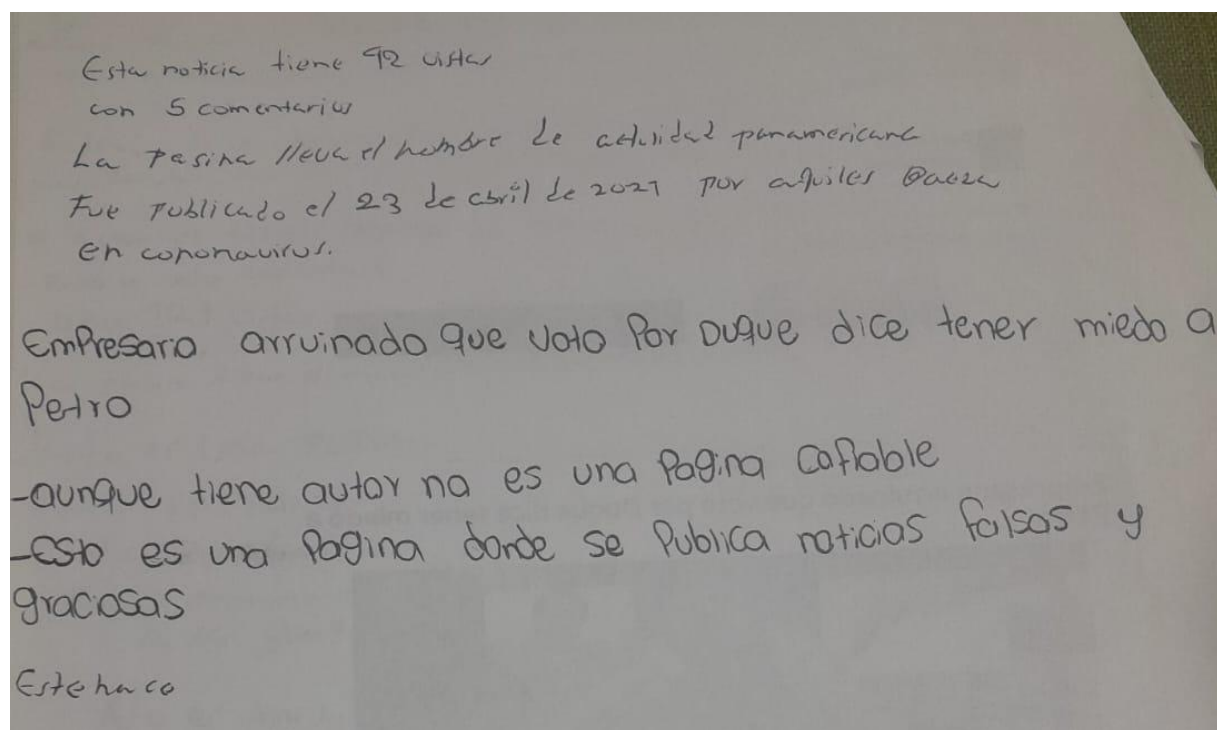
Finalmente, el grupo que analizó la página Actualidad Panamericana “Gallina feliz entra en depresión y vende más baratos los huevos”¹², no logró completar la consigna debido a la falta de concentración y motivación. A pesar de una continua supervisión por parte de la practicante, los estudiantes se distrajeron con sus aparatos móviles, dificultando su activa participación en la actividad. Aunque pudieron detectar algunos componentes, como el autor y la fecha en que se publicó, no profundizaron en el análisis, lo cual les impidió reconocer que se trataba de un portal de sátira informativa, cuyo propósito es justamente poner a prueba la postura crítica del lector

¹² <https://actualidadpanamericana.com/gallina-feliz-entra-en-depresion-y-vende-mas-baratos-los-huevos/>

frente a las noticias falsas. Algunos de los apuntes de los estudiantes quedaron registrados en la figura 7.

Figura 7.

Apuntes de los estudiantes respecto a la página Actualidad Panamericana.



Para concluir, se observaron avances positivos en la aplicación de los criterios de evaluación, sobre todo en los grupos que pudieron identificar la relevancia de la autoría, la imparcialidad y el apoyo institucional de las fuentes. Sin embargo, se evidenció también que todavía se encuentran debilidades en la habilidad de detectar contenidos engañosos o poco fiables, lo que subraya la necesidad de seguir fortaleciendo la lectura crítica en los entornos digitales.

Sesión 6. La citación

Esta sesión buscaba que los estudiantes entendieran cómo usar éticamente la información digital en la escritura académica, identificando los mecanismos de intertextualidad y citación. La clase inició con un breve diálogo sobre el plagio, la importancia de citar para reconocer a los autores y reforzar la credibilidad de un texto, para llegar a la citación como herramienta para respaldar las ideas, construir argumentos más sólidos y promover la honestidad intelectual. Este intercambio inicial permitió activar los saberes previos sobre la intertextualidad, trabajados en sesiones anteriores, y establecer una conexión entre el acto de citar y el uso ético de voces externas en los textos académicos.

Se describieron los dos tipos de citación: la directa y la indirecta con sus marcadores discursivos correspondientes, siguiendo las pautas de Graciela Reyes (1990). Se ejemplificaron los dos procedimientos con fragmentos de artículos y sitios web seleccionados, analizando en grupo cuándo es conveniente usar uno o el otro. Asimismo, se invitó a los alumnos a participar de forma activa, donde varios de ellos se pusieron al frente para redactar ejemplos personales de citas directas e indirectas, utilizando los marcadores que habían aprendido. Este ejercicio ayudó a entender la distinción entre parafrasear y citar textualmente, además de hacer visibles los errores más frecuentes en el empleo de comillas.

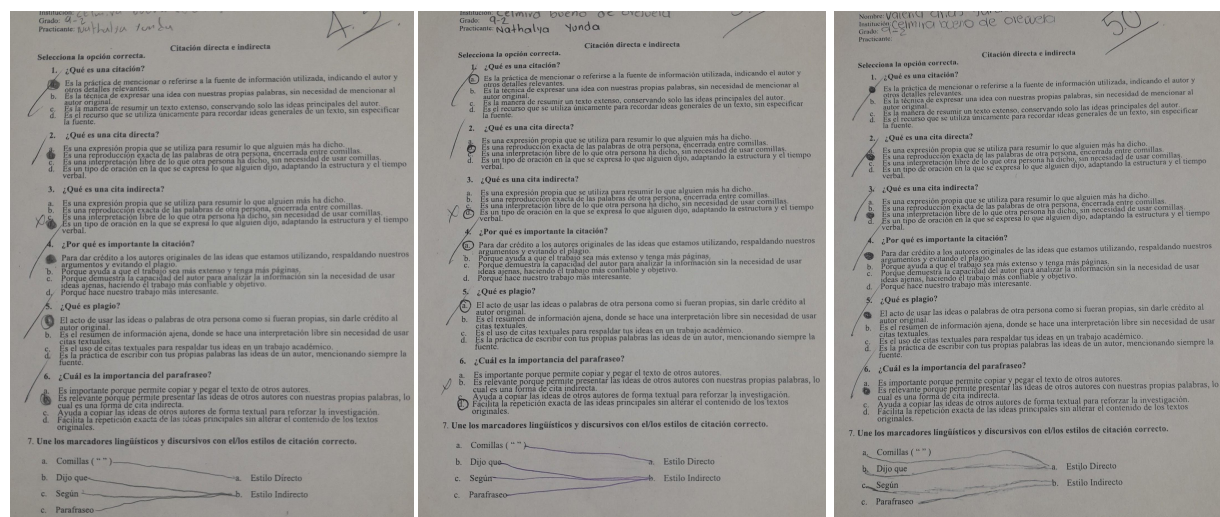
Para finalizar la sección, se realizó una prueba escrita (Anexo 3) que contenía siete preguntas de opción múltiple sobre los conceptos fundamentales discutidos a lo largo de la secuencia: definición de citación, clases de cita, parafraseo, plagio y marcadores discursivos. Al terminar la prueba, se realizó una sesión de retroalimentación colectiva en la que los alumnos evaluaron las respuestas correctas y pensaron sobre sus fallos. Se notó, al analizar los resultados, que el tema fue dominado con un promedio de 4.1 sobre 5.0 para el grupo. La pregunta número

tres, que trataba sobre la cita indirecta, fue la que más errores presentó, puesto que muchos estudiantes confundieron el cambio de tiempo verbal con una obligación.

En términos generales, se demostró que se entiende el proceso de citación, en particular su papel ético y comunicativo. Los alumnos pudieron distinguir entre la expresión de sus ideas con recursos propios y la reproducción exacta de las palabras de un autor, así como también el valor que tiene citar las fuentes consultadas para evitar el plagio y reforzar la coherencia de sus escritos académicos. Se adjuntan algunos de los exámenes realizados por los estudiantes (figura 8).

Figura 8

Ejemplos de exámenes sobre citación



Sesión 7. La voz ajena: cita directa e indirecta y la referencia

El objetivo de esta sesión fue profundizar en el entendimiento y la utilización de las citas directas e indirectas por parte de los estudiantes, además de familiarizarlos con la gestión elemental de las normas APA para añadir referencias en sus escritos académicos. La clase tuvo una duración de dos horas y contó con diversos recursos, entre ellos diapositivas elaboradas en

Canva, fragmentos de la página Lectura Crítica de la Universidad del Valle¹³ y el portal Normas-APA¹⁴, los cuales sirvieron como apoyo teórico y visual para la explicación del tema.

Con el objetivo de fomentar una reflexión consciente acerca del valor ético y académico de referenciar fuentes ajenas, la clase comenzó con la pregunta: ¿para qué sirve citar? A lo largo de este primer segmento, los alumnos manifestaron diversos puntos de vista sobre la cita, coincidiendo en que citar garantiza dar crédito al autor y prevenir el plagio. Durante la clase, se abordó el tema de la voz ajena y sus dos modalidades (cita directa y cita indirecta) a partir de ejemplos tomados de textos académicos presentados en el salón. Se precisó que la cita indirecta consiste en parafrasear las ideas de un autor en términos propios, mientras que la cita directa consiste en repetir las palabras del autor textualmente utilizando comillas.

Para explicar cómo citar en el cuerpo del texto y cómo hacer la referencia apropiada al final del documento, se volvieron a utilizar las instrucciones fundamentales de las normas APA (séptima edición). En un ejercicio, se invitó a varios estudiantes a participar en el tablero, donde crearon oraciones con los dos tipos de cita. La actividad evidenció que algunos alumnos todavía tenían problemas para situar los componentes formales de la cita, como el apellido del autor o los signos de puntuación. Esto se utilizó como punto de partida para fortalecer los aspectos más técnicos.

Finalmente, para cerrar la sesión, se llevó a cabo una actividad interactiva utilizando la herramienta Kahoot, que contenía preguntas destinadas a verificar la comprensión de los conceptos tratados. Los alumnos mostraron entusiasmo durante su participación, evidenciando un buen dominio en la mayoría de las respuestas y corrigiendo errores menores a partir de la retroalimentación inmediata brindada por la docente en formación. La sesión mostró un avance

¹³ http://objetos.ciersur.univalle.edu.co/OVA/LC_OVA17/la_citacin_directa_y_la_citacin_indirecta.html

¹⁴ <https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/>

significativo en la apropiación de los principios de la citación y en el uso inicial de las normas APA, lo que demuestra que los alumnos empiezan a entender el rol que tiene la voz ajena en la elaboración del discurso académico y la responsabilidad ética que conlleva el manejo de información.

Sesión 8. Taller de refuerzo sobre las citas directas, citas indirectas y referencias

El objetivo de esta sesión fue fortalecer el aprendizaje acerca de la citación directa e indirecta, además de consolidar el entendimiento de los componentes que integran una referencia bibliográfica conforme a las normas APA. Con el objetivo de aclarar algunos vacíos conceptuales y reforzar la implementación de los procedimientos de citación, se creó un taller práctico (Anexo 4) basado en las dificultades identificadas en la sesión anterior.

El taller comenzó con una explicación detallada en la que la practicante presentó las instrucciones y explicó los pasos a seguir para realizar correctamente cada ejercicio, lo que permitió que los estudiantes se organizaran y comprendieran la estructura y los objetivos de la actividad. A lo largo del desarrollo, se mantuvo un acompañamiento constante, resolviendo dudas de forma individual y ofreciendo retroalimentación personalizada. Una de las mayores falencias que se presentó fue el parafraseo, ya que algunos estudiantes tuvieron problemas para reformular ideas cuando los textos eran demasiado breves o concretos, en cambio, lograron identificar con acierto los componentes fundamentales de una referencia (autor, año, título y lugar de publicación), mostrando avances en la comprensión de la estructura formal exigida por las normas APA. Asimismo, al analizar ejercicios con citas incorrectas, la mayoría del grupo fue capaz de detectar los errores y proponer las correcciones adecuadas, evidenciando un progreso en su capacidad de análisis y revisión.

En términos generales, la sesión fortaleció lo aprendido acerca de las normas de citación, promoviendo la autonomía y la autocritica con respecto al proceso de redacción académica. Se observó que el acompañamiento con explicaciones de manera personalizada reforzó la comprensión de los estudiantes acerca de la manera adecuada de incluir la voz ajena en sus escritos. Se presentan algunos talleres realizados por los estudiantes (figura 9).

Figura 9

Ejemplos de talleres de citación

1. Realiza la referencia de la siguiente página Web:

Opinión: ¿Por qué los códigos de vestimenta en las escuelas ya no funcionan?

Septiembre 20, 2019
Por Sofia Garcia-Buadi

Referencia:
Falta la URL de la página web para poder completar la referencia. Sin URL la referencia está incompleta.

2. Realiza una cita indirecta del siguiente párrafo:

Los uniformes han sido parte importante de la vida escolar desde el siglo XIX. Los niños por un lado, concuerdan con la idea de que los uniformes ayudan a reducir el estrés de los estudiantes, pero por otro lado, algunos padres de familia consideran que los uniformes limitan la expresión de los estudiantes, lo que puede afectar su desarrollo emocional. En consecuencia, se ha generado un debate sobre si los uniformes son necesarios en las escuelas o si, por el contrario, deberían eliminarse para permitir a los estudiantes expresarse libremente.

Septiembre 20, 2019
Por Sofia Garcia-Buadi

Cita indirecta:
Sofia Garcia (2019) dijo que, aunque los uniformes escolares han sido importantes por fomentar la disciplina y reducir el estrés, su uso podría estar afectando la expresión emocional de los estudiantes, lo que ha suscitado un debate sobre el sesgo de género en los códigos de vestimenta en la educación básica y media superior.

3. Realiza una cita directa de este párrafo.

ALLAN RAMÍREZ

Ver Biografía
septiembre 21, 2020

Cita directa:
"Quizás, al final, los niños hoy sólo quieren disfrutar de la tecnología de la misma forma que lo hacemos los adultos. No podemos frenarlos, pero sí regular su uso." Esto lo dijo Allan Ramírez (2020)

4. Teniendo en cuenta esta página web.

Semana

OPINIÓN
Infidelidad, moda o vicio?

Los infidels compuestos son el peor enemigo del agiotismo y el más fuerte, por lo que todos los días se ven en las calles, que tanto a los infidels como a los agiotistas les interesa mucho la moda.

¿Qué le falta a esta referencia? Esamente le falta el apellido del autor y la inicial del (2023). Infidelidad, moda o vicio? Semana: nombre.

5. Teniendo en cuenta este párrafo.

La muerte es una realidad que todos enfrentamos, pero ¿cómo debemos enfrentarla? ¿Deberíamos aceptar la muerte como una parte natural de la vida, o deberíamos buscar formas de evitarla? Esta es una pregunta que ha sido debatida durante siglos, y no hay una respuesta definitiva. Sin embargo, lo que sí es cierto es que la muerte es una parte importante de la vida, y debemos aprender a aceptarla como tal.

¿Esta cita directa está bien?

Según Fernando (2022) "La decisión de acabar con la propia vida ha estado presente desde siempre, pero en los últimos 50 años ha surgido un cambio que ha convertido la eutanasia en una demanda social ampliamente aceptada. Por un lado, esto se debe al incremento de enfermedades crónicas degenerativas ligadas al envejecimiento (como el Alzheimer, que afecta a la mitad de los mayores de 85 años) y a nuestra mayor capacidad para prolongar la vida de personas en situaciones críticas. Por otro lado, ha cobrado relevancia la autonomía como un derecho esencial en una sociedad democrática."

Argumenta:
La cita directa no está bien porque no incluye el apellido completo del autor y no reproduce textualmente el original. Debe ser exacta y traer la referencia completa. Por último, la fecha está mal.

6. Teniendo en cuenta este párrafo.

La evolución de la vida en la Tierra ha sido un proceso constante, pero ¿cómo debemos entenderla? ¿Deberíamos aceptar la evolución como una parte natural de la vida, o deberíamos buscar formas de evitarla? Esta es una pregunta que ha sido debatida durante siglos, y no hay una respuesta definitiva. Sin embargo, lo que sí es cierto es que la evolución es una parte importante de la vida, y debemos aprender a aceptarla como tal.

¿Esta cita indirecta está correcta?

Riveros (2024) dijo que "La evolución de la vida en la Tierra ha sido un proceso constante, pero ¿cómo debemos entenderla? ¿Deberíamos aceptar la evolución como una parte natural de la vida, o deberíamos buscar formas de evitarla? Esta es una pregunta que ha sido debatida durante siglos, y no hay una respuesta definitiva. Sin embargo, lo que sí es cierto es que la evolución es una parte importante de la vida, y debemos aprender a aceptarla como tal."

Argumenta:
La cita es directa, aunque está presentada como una cita indirecta ("Riveros (2024) dijo que..."). El texto entre comillas es una reproducción textual del párrafo original. Una cita indirecta parafrasea el texto original, mientras que esta mantiene la estructura y las palabras exactas.

1. Realiza la referencia de la siguiente página Web:

EL TIEMPO

¿Perros si, niños no?

Referencia: RIVEROS, A. (2024) ¿PERROS SI, NIÑOS NO? - EL TIEMPO.

2. Realiza una cita directa del siguiente párrafo:

La anterior supone desafíos que ocurren no solo para el Derecho, sino que, para la sociedad en su totalidad, pues debemos cuestionar nuestras formas de vida, según revelar la ciencia que tenemos de comprender nuestra especie, y cuestionar una naturaleza reconocida en otro que posee una individualidad que tiene intencional, y que también tiene un lugar en esta planta.

25 MAR 2024

Cita indirecta: Según González (2018): dice que lo anterior afecta no solo en el derecho, sino que nos puede afectar en nuestro entorno y preguntarnos si nuestra manera de vivir es la correcta.

3. Realiza una cita indirecta de este párrafo.

Este intento de influir en la sociedad se ha realizado una y otra vez con cada uno de los derechos civiles, atentando a la población con argumentos falsos. La religión católica también desaproba el divorcio, los métodos anticonceptivos, el aborto y el matrimonio entre personas de mismo sexo.

Publicado 28 MAR 2024

Cita directa: Según Marin (2018) "Este intento de influir en la sociedad se ha realizado una y otra vez con cada uno de los derechos civiles, atentando a la población con argumentos falsos. La religión católica también desaproba el divorcio, los métodos anticonceptivos, el aborto y el matrimonio entre personas de mismo sexo."

4. Teniendo en cuenta esta página web:

radio 45SUR

Columna de opinión: «La tecnología está transformando el mundo de la educación»

Por Ben Hayoun, director regional de Grupo Tecnológico para Latinoamérica e Iberia

Publicado 14 MAR 2024

¿Qué le falta a esta referencia?

Hayoun, (2021). Radio 45 Sur.

5. Teniendo en cuenta este párrafo.

El desafío entre la velocidad de la humanidad y la de cada uno de los seres humanos que la componen se está convirtiendo en un fallo central del sistema. Se trata de una brecha que trasciende la noción de género, de un abismo que se dilata en el corazón del abismo de la desigualdad. Mientras los ricos se vuelven cada vez más ricos y acumulan, en las nubes de sus empresas, más información y más conocimiento, millones de personas son atropelladas por la velocidad excesiva de la realidad.

14 DE MARZO DE 2021

Por Jorge Carrión

La guerra y otros asuntos.

¿Esta cita directa está bien?

Según Carrión (2024) "El desajuste entre el ritmo al que avanza la humanidad y la velocidad a la que puede adaptarse cada individuo se está convirtiendo en un problema clave del sistema. Esta brecha va más allá de las cuestiones de género, ampliando el ya profundo abismo de la desigualdad. Mientras tanto, los más adinerados se enriquecen aún más, acumulando información y conocimiento en las nubes de sus empresas, mientras millones de personas se ven desbordadas por el ritmo acelerado de la realidad."

Argumenta: R1 El texto de arriba está mal, porque está parafraseado y en cita directa se coloca tal cual como está escrito

6. Teniendo en cuenta este párrafo.

La evolución la determinamos nuestras relaciones sociales y la forma como interactuábamos con la naturaleza. Estas mismas definirán el equilibrio moral, ambiental y cultural en las próximas décadas, permitiéndonos saber si los humanos "nos jodemos o no" por la forma como estamos interactuando con otras especies.

¿Esta cita indirecta está correcta?

Alejandro (2020) dijo que: "La evolución la determinaron nuestras relaciones sociales y la forma como interactuábamos con la naturaleza. Estas mismas definirán el equilibrio moral, ambiental y cultural en las próximas décadas, permitiéndonos saber si los humanos "nos jodemos o no" por la forma como estamos interactuando con otras especies."

Argumenta: R1 Esta mal, porque en cita indirecta se parafrasea y ahí está tal cual como está dicho el autor Alejandro.

Sesión 9. Profundización teórica a las repuestas de la canción

Esta sesión tuvo como objetivo que los estudiantes profundizaran en las respuestas elaboradas en torno a la canción "¿Será cierto que...?", de María Pretiz, integrando las herramientas de análisis crítico y las estrategias de citación aprendidas en las sesiones anteriores. La clase se orientó a que los alumnos examinaran sus respuestas iniciales a la pregunta seleccionada y las mejoraran utilizando fuentes fidedignas y autores que apoyaran sus ideas, con el propósito de impulsar una argumentación más robusta y fundamentada mediante citas directas e indirectas.

Durante el desarrollo, se observó un alto grado de interés y autonomía en los alumnos, pues estos mostraron una comprensión más consciente del valor que tiene defender sus ideas. Muchos de ellos buscaron autores que concordaran con sus puntos de vista o que ofrecieran nuevas perspectivas para contrastarlas. Por ejemplo, una estudiante a la pregunta "¿Será que si sos un tonto si no te defiendes?", respondió:

No eres un tonto si te defiendes, al contrario, estás haciendo bien y es supermega importante defenderte ya sea en verbal o físico, además es para que no quedas humillada/o y seas la burla de todos. Según Brené Brown (2010) dijo que: no defenderse o no expresar nuestras opiniones puede llevar a sentimientos de vergüenza y desconexión. Brown sostiene que el acto de defenderse es un acto de coraje que nos permite ser auténticos y construir conexiones significativas con los demás. Para ello, no defenderse puede hacer que uno se sienta impotente, lo que podría interpretarse como una falta de valor o de una forma de “tontedad”.

En este caso, se observa que la cita no es de forma directa, pues no se encuentra explícitamente el fragmento citado, sino que, al parecer, la estudiante realiza un parafraseo de la autora Brown. Aquí, nuevamente, se evidencia el error común de colocar el nombre completo del autor y no únicamente el apellido, como lo establecen las normas APA.

Por su parte, un estudiante que escogió la pregunta “¿Será cierto que mi perro no tiene pensamientos?”, él responde:

Falso, los perros tienen pensamientos, ya que mi perrita sabe cuando estoy triste, enojado o feliz, además ellas saben cuando nos vamos a mudar y siempre que la dejamos en el parque sabe que tiene que esperarnos eso es prueba de que los perros saben lo que pasa, por lo tanto, poseen pensamientos para saber que deben hacer, que no deben hacer o como actuar. Según Bentham (1789): “Los animales tienen derechos, porque tienen sentimientos y necesidades”. Elegí esta frase porque reconoce la sensibilidad y necesidades básicas de los animales y establece la igualdad moral entre humanos y animales.

En este caso, la cita fue presentada por el estudiante como si se tratara de una cita textual, sin embargo, al revisar su contenido, se evidencia que no corresponde literalmente a una fuente específica, sino más bien a una interpretación general del pensamiento de Jeremy Bentham. Esto demuestra que el estudiante comprendió la intención argumentativa de incluir la voz de un autor para sustentar su posición, pero aún presenta dificultades para diferenciar entre una cita textual y un parafraseo, así como para verificar la procedencia exacta de la información utilizada.

Otra estudiante, escogió la pregunta “¿Será cierto que los hombres no lloran?”, a lo que respondió:

Hay hombres que tienen muchos sentimientos y si lloran, pero yo creo que los hombres nunca se dejan ver llorando porque creen que llorando son débiles al frente de las personas. Yo creo que un hombre llorando no se ve mal porque es normal. Según Rodríguez (2021) El hecho de no permitirse llorar por prejuicios asociados al género resulta muy dañino. Solo las personas que se dejan llevar por la inseguridad y el temor tratan de ocultar dichos sentimientos. El dolor nos da la oportunidad de conocernos más a nosotros mismos y es uno de los medios para poder descubrirle un sentido a nuestra vida.

En esta respuesta, la estudiante incluyó un fragmento textual del autor, pero omitió el uso de las comillas que indican una cita directa. Esto hizo que el texto pareciera un parafraseo cuando, en realidad, corresponde a una reproducción literal del original. Además, se observa que la estudiante no acompañó la cita con una reflexión personal sobre su elección, lo cual habría enriquecido su argumentación y mostrado una comprensión más profunda de la voz del autor.

También se encuentra la respuesta a la pregunta “¿Será cierto que el que tiene más años siempre tiene razón?”, donde la estudiante escribió:

No siempre que tiene más años tiene la razón, ya que hay personas que al haber tenido una mala vida, que sufrieron mucho por otras personas, tienen una perspectiva diferente de las cosas. Entonces, creen que todo siempre será igual o que están estancados en esa idea, como ejemplo, mis padres pueden tener la razón con algunas cosas, pero al ellos haber pasado una situación difícil de jóvenes me sobreprotegen a mí y a mi hermano pensando que nosotros pasaremos lo mismo.

Frost (1916) “La juventud es un estado de mente, no de edad” En la frase anterior se cuestiona que la madurez es un estado mental que no depende en lo absoluto de la edad física.

En este caso, la estudiante recurre a una cita atribuida a Robert Frost para reforzar su punto de vista, sin embargo, el fragmento no corresponde a una cita textual documentada del autor, sino a una interpretación general de su pensamiento. Por tanto, no se justifica el uso de comillas, ya que el texto no reproduce literalmente las palabras del autor, sino una idea derivada de su reflexión.

En otro caso, una estudiante respondió a “¿Será cierto que no existen ni fantasmas ni duendes?”, lo siguiente:

Yo pienso que los fantasmas y los duendes sí existen, porque hace un tiempo siempre se me desaparecían las cosas, como las llaves, la billetera, entre otras, y aparecían detrás de la nevera o abajo de la cama, sin razón. Fernández (2023) Muchas personas afirman haber sido testigos de fenómenos paranormales y de haber presenciado la aparición de estos, pero por ahora no existen evidencias científicas de la existencia de espíritus.

En este caso, se identificó la fuente de la cual la estudiante extrajo la cita, sin embargo, omitió el uso de comillas, un elemento esencial para indicar que se trata de una cita directa.

Así, la sesión permitió evidenciar avances significativos en el desarrollo de habilidades para argumentar con respaldo teórico y emplear estrategias básicas de citación en los textos escritos. Los estudiantes mostraron un avance significativo en entender la función de la voz ajena como un recurso de autoridad que respalda sus propias ideas, pero todavía se aprecian problemas con el empleo correcto de las comillas, la verificación de las fuentes originales y la diferenciación entre cita directa e indirecta. El ejercicio logró su propósito de promover el pensamiento crítico y el uso responsable de la información, animando a los estudiantes a no apoyarse solo en sus perspectivas individuales para incluir conceptos externos en sus respuestas, a pesar de estas deficiencias; por lo tanto, se observó un proceso de transición entre la escritura espontánea y la escritura argumentada en términos académicos.

Sesión 10. Prueba final

El propósito de esta sesión fue valorar el aprendizaje completo de los alumnos a través de la implementación de la post-prueba, que se basó en la misma herramienta empleada al comienzo del proyecto. Esta decisión posibilitó la comparación directa entre los resultados iniciales y los finales, para observar qué progresos se habían logrado después de implementar la secuencia didáctica. La clase empezó haciendo una activación breve de los conocimientos adquiridos anteriormente sobre las nociones que se han tratado durante la secuencia, tales como los criterios para evaluar fuentes, las tácticas de citación y la relevancia de ser objetivos a la hora de buscar información.

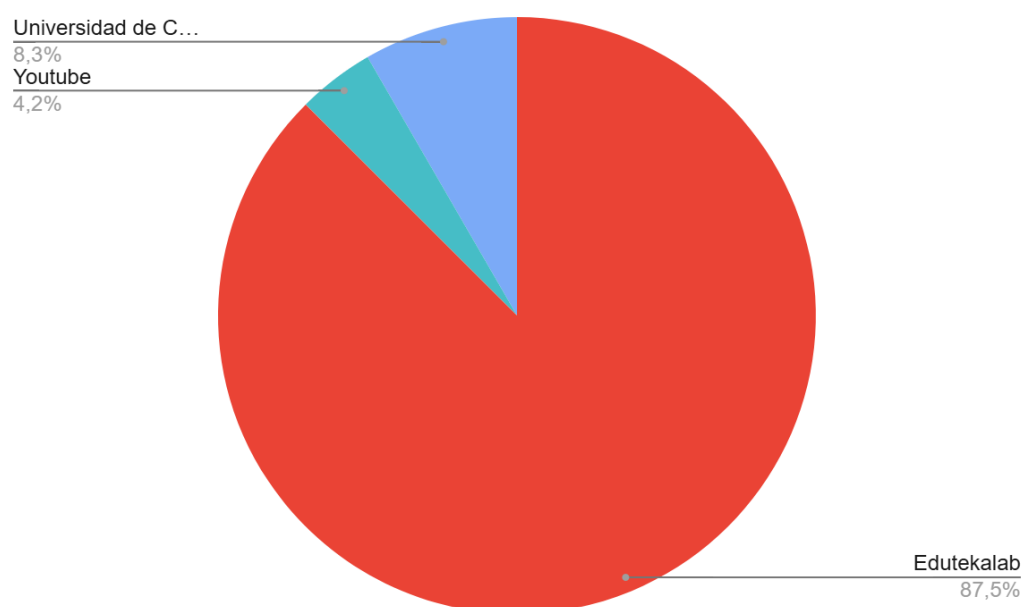
Durante la aplicación de la prueba, se observó que los alumnos se comportaron de manera más pasiva e indiferente, en comparación con sesiones anteriores. Esto fue causado principalmente por el cierre del año escolar y la publicación de las notas finales por parte de su

profesora titular. La situación incidió en la concentración y disposición hacia la actividad, lo que derivó en que ocho estudiantes no entregaran la prueba final.

En los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes siguió poniendo la pregunta tal cual en el buscador de Google, sin reformularla ni usar palabras alternativas o sinónimos que permitieran una búsqueda más exacta. Igualmente, como se observa en la figura 10, hubo una reducción en la diversidad de fuentes usadas, pues se recurrió solamente a tres de ellas: EdutekaLab (87,5%), Universidad de Caldas (8,3%) y YouTube (4,2%).

Figura 10

Plataformas digitales más utilizadas por los estudiantes en la prueba final.



El caso de EdutekaLab es particularmente importante. A pesar de que esta plataforma está enfocada en los educadores para planear secuencias didácticas y diseñar clases, los alumnos la adoptaron como una página académica. En su elección, se fundamentaron, sobre todo, en que el texto contaba con una autora identificada y un formato estructurado que le otorgaba rigor y

fiabilidad. Sin embargo, se nota que los alumnos no lograron darse cuenta de que el objetivo de la información no era responder directamente a la pregunta planteada, sino más bien orientar a los docentes en la creación de actividades pedagógicas sobre una temática concreta. Este hecho demuestra que, a pesar de que los alumnos han progresado en la apreciación de elementos formales como la fecha y la autoría, aún tienen problemas para reconocer el objetivo comunicativo de una fuente y para diferenciar entre textos pedagógicos, informativos o divulgativos.

Las argumentaciones sobre la elección de Eduteka incluyeron atributos como “útil”, “completa” y “confiable”, resaltando que contenía la existencia de un autor y una fecha de publicación; para la Universidad de Caldas identificaron su confiabilidad porque se trata de una institución educativa reconocida; y para YouTube apreciaron lo pertinente y claro del contenido audiovisual. No se identificó el uso de herramientas de inteligencia artificial, ya que los estudiantes argumentaron que estas no ofrecían autoría verificable.

En cuanto a la citación, se observó que los estudiantes que trabajaron con Eduteka tendieron a incorporar citas directas con autor y fecha, mientras que otros alternaron entre citas directas e indirectas para integrar sus opiniones personales. En términos generales, los resultados reflejaron avances en la incorporación de la voz ajena y en la comprensión de la necesidad de sustentar los argumentos en fuentes verificables, sin embargo, aún persisten vacíos en la identificación del propósito de los textos y en la diversificación de estrategias de búsqueda.

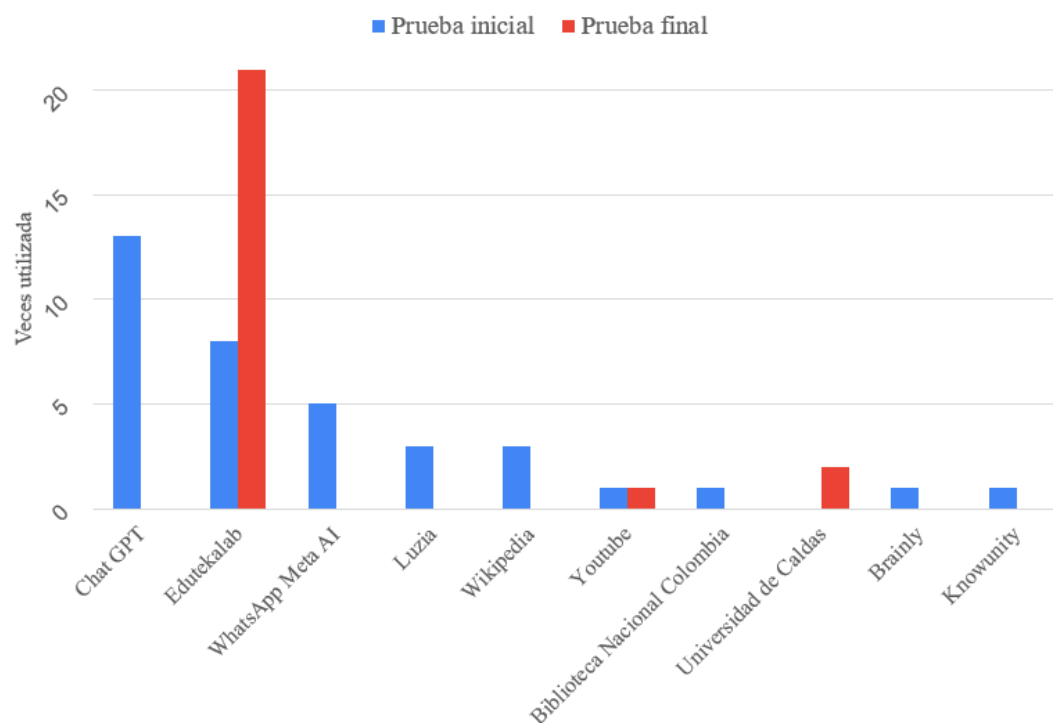
Finalmente, en la figura 11 se presentan los datos comparativos de la prueba diagnóstica y la prueba final en relación con los buscadores y plataformas utilizados por los estudiantes, donde se observan las elecciones recurrentes de fuentes digitales y las variaciones entre ambos momentos evaluativos. Los datos muestran cambios relevantes, como que EdutekaLab aumentó

drásticamente su uso en la prueba final, sugiriendo que los estudiantes tendieron a elegir recursos que percibieron como formales o con autoría identificada. En sentido contrario, ChatGPT disminuyó considerablemente entre la prueba diagnóstica y la final, probablemente porque, durante las sesiones, los estudiantes empezaron a cuestionar la falta de autoría y la objetividad de los textos generados por IA.

Cabe señalar la poca utilización de fuentes con carácter académico o institucional (Biblioteca Nacional, Universidad de Caldas, etc.), lo que confirma que, aunque la secuencia didáctica favoreció la toma de decisiones más reflexivas en actividades guiadas, esa transformación no siempre se tradujo en una diversificación de fuentes en la evaluación final. En conjunto, el gráfico reafirma la idea ya señalada en los resultados: las mejoras en competencias informacionales son visibles en actividades formativas y prácticas, pero pueden no reflejarse de inmediato en evaluaciones puntuales, especialmente cuando intervienen factores contextuales como el cierre del año escolar.

Figura 11

Datos comparativos



Análisis de los resultados

El desarrollo de la secuencia didáctica evidenció un proceso de mejora continua en las habilidades informacionales y críticas de los alumnos del grado 9º2. A lo largo de las diez sesiones se observó una transición desde una actitud pasiva y poco reflexiva frente a la información digital -marcada por la búsqueda de respuestas rápidas y la dependencia de herramientas como ChatGPT- hacia una postura más analítica respecto a cómo se seleccionaban, validaban y empleaban las fuentes.

Aunque el contraste entre la prueba inicial y la prueba final no reflejó un avance significativo, las actividades intermedias sí permitieron evidenciar progresos en la disposición de los estudiantes para cuestionar la credibilidad de los textos, justificar sus puntos de vista y sustentar sus respuestas con argumentos propios y fundamentados. Estos avances se expresaron

más claramente en los ejercicios prácticos que en las evaluaciones escritas, lo que sugiere que la secuencia generó transformaciones profundas, aunque no siempre capturadas en la prueba final.

El trabajo sistemático con los criterios de evaluación de fuentes (autoridad, actualidad, credibilidad y objetividad) fortaleció la capacidad de los estudiantes para interrogar la fiabilidad de los recursos digitales e identificar las diferencias entre una fuente académica y otra divulgativa o informal. De igual forma, el acercamiento a las normas APA y a los tipos de cita directa e indirecta favoreció una escritura más ética y argumentada, donde se hizo evidente la incorporación de voces ajenas como respaldo teórico de las ideas propias. En este proceso, los estudiantes comenzaron a reconocer que sus textos no se construyen de manera aislada, sino en relación con otros discursos, lo que permitió visibilizar la intertextualidad como parte del aprendizaje académico. Las sesiones de práctica y corrección mostraron un progreso sostenido en el reconocimiento de la autoría, el uso de comillas y la estructuración de referencias, aunque persistieron errores formales menores y confusiones entre parafraseo y cita textual.

Por otro lado, la experiencia con la canción “¿Será cierto que...?” de María Pretiz actuó como un eje integrador, ya que permitió conectar el razonamiento personal con la argumentación fundamentada, a partir del diálogo entre distintas voces. Los estudiantes demostraron autonomía, interés y apertura al confrontar sus creencias con las ideas de autores reconocidos, logrando pasar de una escritura espontánea a una más crítica y reflexiva. Este ejercicio también evidenció que el uso de la cita puede convertirse en una estrategia pedagógica eficaz para estimular el pensamiento ético, la empatía y la reflexión sobre el propio discurso.

Si bien el contexto del cierre del año escolar influyó negativamente en el desempeño de la prueba final, pues coincidió con la entrega de notas y otras actividades institucionales, se evidenciaron avances en la selección de fuentes y en la comprensión de los criterios formales

para evaluar su confiabilidad. Sin embargo, el caso de EdutekaLab mostró que varios estudiantes aún asocian la confiabilidad de un texto con su formalidad y no con su propósito comunicativo o con la naturaleza de su contenido, lo que confirma que el desafío no radica únicamente en identificar autores o fechas, sino también en interpretar la intención, el público y el contexto de los discursos digitales. Al contrastar estos resultados con los antecedentes documentados, se encuentra similitud con Valverde et al. (2022), quienes afirman que los jóvenes tienen una gran familiaridad con los medios digitales, pero en su evaluación crítica se encuentran grandes vacíos. Aunque los estudiantes reconocieron algunos de los criterios, estos no son suficientes para justificar la elección de fuentes de información, puesto que no examinan el contenido, pero sí características externas del diseño de la página por encima del análisis del contenido y de las relaciones que este establece con otros textos y saberes.

Asimismo, los resultados obtenidos mediante los cuestionarios y bitácoras se vinculan con los hallazgos de Bustamante y García (2022), Fernández (2020) y McGrew et al. (2017), quienes encontraron que los estudiantes escogen ciertas páginas por su popularidad, por el lugar que ocupen en los buscadores o por la coincidencia de sus títulos con la consigna de la tarea. De igual manera, referente al proceso, los estudiantes reconocieron que manejan con facilidad las herramientas digitales, pero que no suelen valorar críticamente la información consultada, hallazgos coincidentes con López-Gil y Sevillano (2020). Este reconocimiento favoreció su participación en las actividades orientadas a evaluar páginas web y a justificar la selección de fuentes.

Respecto a los resultados que se obtuvieron al finalizar la práctica, concuerdan con los estudios de Martínez (2016), Hernández (2018) y Gutiérrez y Leguizamón (2021), quienes sostienen que las intervenciones didácticas bien estructuradas permiten que los estudiantes

desarrollen un análisis más consciente de la información. En la práctica se observó que los estudiantes comprendían la necesidad de identificar criterios para determinar la confiabilidad de una fuente, aunque esta habilidad no se reflejó de manera contundente en la evaluación final. Concretamente, las dificultades persistentes con las normas APA coinciden con lo señalado por Gutiérrez y Leguizamón (2021), quienes afirman que estos elementos requieren mayor tiempo y acompañamiento para consolidarse. En relación con los resultados fallidos de la prueba final, Cuervo et al. (2022) señalan que los avances en competencias informacionales se expresan de manera gradual, sostenida y a través de múltiples tareas, y no exclusivamente por medio de evaluaciones puntuales.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que, aunque no se evidenció un cambio contundente entre la prueba diagnóstica y la prueba final, sí se consolidó un aprendizaje reflexivo a través de las actividades desarrolladas durante la secuencia. Los estudiantes avanzaron en su capacidad para analizar, citar y argumentar información digital, comenzando a reconocer la presencia de voces ajenas y a establecer relaciones intertextuales básicas que fortalecen una postura más ética y crítica frente al uso de la información. Así, la secuencia didáctica cumplió con su propósito formativo al promover en ellos una actitud más autónoma, consciente y responsable frente a la información en entornos digitales, sentando las bases para un aprendizaje más riguroso y significativo en etapas futuras.

Conclusiones

El presente trabajo de grado tuvo como propósito analizar la incidencia de una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de las competencias informacionales en los estudiantes de grado 9°2 de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela. A través de la implementación de diez sesiones diseñadas bajo un enfoque progresivo, se buscó promover en los alumnos la capacidad de evaluar críticamente la información digital y de sustentar sus argumentos con fuentes confiables, incorporando herramientas de citación y pensamiento crítico en su proceso de aprendizaje. Este análisis permitió valorar no solo los resultados obtenidos en la práctica, sino también la pertinencia de integrar este tipo de propuestas en los contextos escolares actuales, donde el acceso a la información es inmediato, pero no siempre consciente ni responsable.

La importancia de trabajar las competencias informacionales en el aula de lengua radica en que estas constituyen la base para que los estudiantes se conviertan en lectores y productores críticos dentro del entorno digital. En un contexto donde la información circula sin control y donde las tecnologías median cada vez más la construcción del conocimiento, enseñar a los jóvenes a discernir entre fuentes confiables y poco confiables resulta esencial. Este proceso implica no solo reconocer la autoría, la actualidad o la objetividad de los textos, sino también desarrollar una actitud ética frente al uso del conocimiento ajeno; de esta manera, la secuencia didáctica se configuró como un espacio de exploración pedagógica que articuló la búsqueda de información, el análisis crítico y la escritura académica, fomentando la autonomía y la responsabilidad intelectual de los estudiantes.

Entre las principales contribuciones de este trabajo se destaca haber propuesto un modelo de intervención que integra las competencias informacionales con prácticas de citación y argumentación académica, lo que permitió observar avances significativos en la manera en que

los estudiantes comprendieron la importancia de respaldar sus ideas con fundamentos teóricos y de analizar críticamente las fuentes consultadas, reconociendo así, la escritura académica como un proceso de relación entre ideas propias y ajenas. Asimismo, el proceso investigativo permitió evidenciar la viabilidad de trabajar estas competencias desde un enfoque secuencial y reflexivo, adaptado a las condiciones reales del aula y acompañado de actividades que favorecen el pensamiento crítico, la escritura académica y la responsabilidad ética frente a la información digital.

Sin embargo, durante el desarrollo de la propuesta surgieron algunas limitaciones que influyeron en los resultados obtenidos. En primer lugar, la dinámica institucional de los colegios públicos, caracterizada por la frecuente realización de actividades lúdicas, eventos culturales o reuniones extracurriculares, afectó la continuidad de la secuencia didáctica y generó la necesidad de reorganizar constantemente la planeación. Esto produjo un ritmo acelerado en la preparación y aplicación de las clases, lo cual implicó esfuerzos adicionales para mantener la coherencia metodológica y cumplir con los objetivos establecidos. A esto se suma la dificultad de sostener la atención y la asistencia de los estudiantes hacia el final del año escolar, periodo en el que las jornadas suelen estar marcadas por la entrega de notas y otras actividades institucionales.

Asimismo, se reconoce que la formación universitaria en torno a la alfabetización informacional y la enseñanza crítica de la lectura digital es aún limitada. Los cursos que abordan estos temas suelen ubicarse en los últimos semestres de la licenciatura o no se desarrollan con la profundidad necesaria, lo que restringe las herramientas conceptuales y metodológicas con las que el docente en formación enfrenta su práctica pedagógica. Por ello, se recomienda fortalecer esta línea de formación desde los primeros semestres, de modo que los futuros licenciados

cuenten con una base sólida que les permita abordar con mayor claridad la enseñanza del uso crítico y ético de la información en el aula.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere a la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela continuar impulsando el desarrollo de competencias informacionales en los distintos niveles escolares, integrando actividades que promuevan la validación de fuentes, la lectura crítica y el uso responsable de contenidos digitales. Es fundamental que estas competencias no se conciban como un tema exclusivo del área de Lenguaje, sino como un eje transversal que favorece la construcción de conocimiento en todas las asignaturas. A su vez, se recomienda a la Universidad del Valle fortalecer los espacios de formación investigativa y pedagógica en torno a las competencias informacionales, garantizando una articulación más estrecha entre la teoría universitaria y las necesidades reales que se presentan en los contextos escolares.

En síntesis, este trabajo de grado permitió reconocer la importancia de enseñar a los estudiantes a buscar, analizar y citar información de manera crítica y fundamentada. La secuencia didáctica evidenció que es posible avanzar hacia una educación más reflexiva, donde la información no sea un dato que se copia y se pega, sino una herramienta para construir conocimiento con sentido a partir del diálogo con otras fuentes. De esta forma, se reafirma que las competencias informacionales no solo potencian el aprendizaje académico, sino que también preparan a los jóvenes para enfrentar los desafíos comunicativos y éticos del mundo contemporáneo.

Reflexiones y aprendizajes

El presente apartado recoge mi experiencia como investigadora y practicante en la aplicación de la secuencia didáctica en el grado 9º2 de la Institución Educativa Celmira Bueno de Orejuela. Esta experiencia me permitió reconocer los retos, logros y aprendizajes que surgieron a lo largo del proceso de enseñanza, evaluación y acompañamiento a los estudiantes. Más que un requisito académico, esta práctica se convirtió en un espacio de transformación personal y profesional, que me ayudó a comprender que enseñar implica un proceso constante de adaptación, autocrítica y aprendizaje compartido.

Mi acercamiento a la docencia comenzó con la práctica de observación, donde logré establecer una relación cercana con 9-3, en la que mi papel fue principalmente pasivo, limitándome a supervisar el aula, corregir tareas y participar en actividades ocasionales, como una coreografía que organicé para la semana de las lenguas, que aunque fue una experiencia aislada, me permitió empezar a asumir una posición de autoridad frente a los estudiantes y a entender la dinámica del aula desde la perspectiva del docente.

Al iniciar la práctica activa, me asignaron un nuevo grupo (9º2) y no pude profundizar tanto en la relación con los estudiantes como me hubiera gustado. Esto me hizo sentir inseguridad, pues tenía que acostumbrarme a un grupo con el que no había tenido contacto antes. En las sesiones iniciales, tenía la impresión de que mi presencia era un poco intrusiva, debido a que no había tenido la oportunidad de observar y acercarme al principio. Pese a eso, traté de crear instantes de confianza, por ejemplo, una actividad de presentación que contribuyó a romper el hielo y generar un ambiente más agradable. Sin embargo, al concentrarme tanto en cumplir la secuencia didáctica y recopilar información para la investigación, no pude dedicar el tiempo que

hubiera deseado a fortalecer ese vínculo emocional; aun así, traté de mantener una actitud empática y cercana, lo cual contribuyó a un ambiente de respeto y participación.

En las primeras clases me sentí ansiosa, especialmente porque era la primera vez que asumía por completo la responsabilidad de ser docente. Aunque siempre he mantenido una presencia segura ante el grupo y un tono de voz firme, mis interrogantes eran acerca del modo de enseñar. Me cuestionaba si estaba explicando bien los temas o si las estrategias que planteaba realmente contribuían a que los alumnos entendieran. Esa inseguridad inicial se convirtió en una postura más flexible y reflexiva con el tiempo, comprendiendo que la enseñanza también supone cometer errores, corregirlos y volver a intentar.

La evaluación fue otro elemento desafiante. Desde el principio, sabía que no deseaba restringirla únicamente a pruebas teóricas o escritas, sino que tenía que dar lugar al trabajo en equipo y a la expresión. Por esta razón, fusioné las evaluaciones con preguntas de opción múltiple y ejercicios orales, como debates o exposiciones. Esto me permitió notar el avance verdadero de los alumnos, no únicamente en términos de su conocimiento conceptual, sino además en sus capacidades comunicativas, argumentativas y actitudinales. En ese proceso comprendí que la evaluación no puede reducirse a calificar, sino que debe servir para acompañar y reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje, puesto que pude evidenciar el temor que muchos estudiantes sienten al hablar en público, haciéndome valorar la importancia de fomentar la confianza mediante dinámicas de grupo y actividades más participativas.

Por otro lado, la planificación fue uno de los mayores retos de la práctica. Aunque había adelantado algunos diseños en el seminario de práctica, me vi obligada a realizar ajustes constantes en el aula porque muchas actividades que, en teoría eran apropiadas, no resultaban serlo tanto en la práctica. Esto me forzó a replantear estrategias, rediseñar materiales y adaptar

objetivos sobre la marcha; por ejemplo, modificar el plan original e incluir talleres de refuerzo debido a las dificultades identificadas. Esta situación cambió un poco mi objetivo inicial de comparar los resultados de la prueba diagnóstica con la final; sin embargo, también me permitió atender las verdaderas necesidades del grupo.

En esas circunstancias, experimenté episodios de estrés en los que tenía la sensación de no poder preparar todo con el nivel de detalle que quería, e incluso me sentí muy frustrada antes de algunas clases. No obstante, esa velocidad cambiante y rápida me permitió adquirir competencias de improvisación, organización y priorización, comprendiendo que la enseñanza necesita una alta capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas y que no es necesario que todas las clases sean perfectas para ser relevantes, pues la enseñanza no se rige por un camino estricto, sino que se adapta a los ritmos y procesos de aprendizaje del alumnado.

Respecto a mis habilidades de comunicación, pienso que conseguí mantener una actitud y un tono de voz firmes que transmitían claridad y seguridad. Siempre traté de explicar los temas utilizando un lenguaje sencillo y asegurándome de que todos entendieran, repitiendo las consignas cuando era necesario, promoviendo la participación y la posibilidad de que la mayoría de las actividades se llevaran a cabo de manera satisfactoria. Reconozco que aún tengo que mejorar la gestión del tiempo y de la indisciplina, sobre todo en situaciones en las que aparecen factores externos que desvían la atención grupal, como sucedió en el último encuentro cuando la profesora titular comunicó las calificaciones finales y varios alumnos perdieron el enfoque.

Vivir la práctica desde una perspectiva investigativa cambió mi forma de entender la docencia. No es lo mismo enseñar por cumplir una planeación que hacerlo con el propósito de observar, registrar y reflexionar sobre cada decisión tomada. Este enfoque me llevó a mirar con más atención los gestos, actitudes y transformaciones de los estudiantes, reconociendo que detrás

de cada clase, hay un proceso de comprensión y descubrimiento. Aunque la exigencia de obtener resultados concretos generó cierta presión, también me permitió valorar el poder de la investigación como una herramienta que enriquece la práctica docente y la convierte en un espacio de aprendizaje mutuo.

Esta experiencia me permitió consolidar mi identidad como futura licenciada en Español y Filología, fortaleciendo mi compromiso con una enseñanza crítica, reflexiva y humana. Aprendí que ser docente implica más que transmitir conocimientos, es acompañar, escuchar y aprender junto con los estudiantes, y que a pesar de las dificultades y los momentos de incertidumbre, siento que logré crecer en todos los sentidos. Esta experiencia reafirmó mi vocación y me dejó la convicción de que la docencia es, ante todo, una práctica de sensibilidad, compromiso y transformación.

Referencias

- Association of College and Research Libraries-ACRL. (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Association of College and Research Libraries.
<https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Albertos, A., Domingo, À. y Albertos, J. E. (2016). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: Del uso recreativo al uso formativo. *EDUCAR*, 52(2), 243–261. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.732>
- Barona, A. C., Escobar, A. F. (2021) *Percepciones de los estudiantes de educación básica secundaria frente a su desempeño en competencias digitales cuando acceden a la información científica en la web*. [Tesis de grado, Universidad del Valle].
<https://hdl.handle.net/10893/21532>
- Bajtin, M. (1985). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 256–290). Siglo XXI Editores, s.a. de c.v.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21–34.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Bustamante, G., y García, M. (2022). La alfabetización informacional como herramienta para las tareas académicas en la enseñanza secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17).
<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14364>
- Calderón, A. (2010). *Informe APEI sobre alfabetización informacional*.
<http://eprints.rclis.org/14972/1/Informeapeialfin.pdf>
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

- Carvajal Burbano, A. (2018). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias* (Quinta edición). Programa Editorial Universidad del Valle.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9). <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Castillo, Y., Reyes, A., y Rodríguez, I. (2016). Competencias informacionales. Breves reflexiones sobre el tema. *Revista Información Científica*, 95(4), 647-658. <https://revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/article/view/98>
- CILIP. (2018). *What is information literacy?* <https://www.cilip.org.uk/news/421972/what-is-information-literacy.htm>
- Cortés, D. M. y Sánchez, D. (2021) *Desarrollo de habilidades investigativas en Estudiantes de una Institución de Secundaria de la Ciudad de Cúcuta*. [Tesis de especialización] Repositorio Institucional Corporación Universitaria Adventista. <https://repository.unac.edu.co/handle/11254/1144>
- Cuervo-Sánchez, S. L., Martínez-de-Morentin, J. I., y Medrano-Samaniego, C. (2022). Una intervención para mejorar la competencia mediática e informacional. *Educación XXI*, 25(1), 407–431. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30364>
- Eisenberg, M. B., y Berkowitz, R. E. (2003). *Information problem-solving: The Big Six skills approach to library & information skills instruction*. Ablex.
- Fernández, A., y Camón, E. (2020). Educando contra la posverdad. La alfabetización informacional como estrategia para hacer resilientes a los menores en el consumo digital. *Revista de Estudios de Comunicación*, 25(48), 309-327. <https://doi.org/10.1387/zer.21576>

- García, F., y Díaz, A. (2007). Formación de usuarios y alfabetización informacional: dinámicas de trabajo en bibliotecas públicas. *Acción pedagógica en instituciones artísticas y culturales*, 215-247. http://eprints.rclis.org/10694/1/FU_ALFIN_BPxabide.pdf
- Godoy, F. F. (2024). El uso de fuentes de información histórica para el desarrollo de competencias de alfabetización mediática e informacional en las aulas escolares: una investigación en la acción con profesores y estudiantes de educación secundaria en Chile y España. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E71), 665-678.
- Gutiérrez, F. M., y Leguizamón, M. C. (2021). Alfabetización Informacional: una vía de acceso a la información confiable. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36). <https://doi.org/10.19053/01227238.11620>
- Hernández Coló, M. (2018). Relación entre el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios y la aplicación de una metodología didáctica basada en la Investigación-Acción y en los estilos de aprendizaje. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 10(3), 1525–1530.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Herrero-Curiel, E., & La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Hugo, E., et al.(2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* (41), 29-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>

- Isaza, C., Kit, P., y Macías, A. (2018). Los métodos cualitativos para las políticas públicas y la administración pública. En N. Murillo A. y Rodríguez (Eds.), *Manual de metodología y análisis de coyuntura* (1st ed., pp. 415–446). Universidad Externado de Colombia.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja.
- Kriscautzky, M., y 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.
- López Flamarique, M., Egaña, T., & Garro Larrañaga, E. (2019). Búsqueda, evaluación y selección de información digital en un aula de secundaria: Tensiones entre la práctica y el discurso del profesorado y el alumnado. *Digital education review*, 36, 36–50.
<https://doi.org/10.1344/der.2019.36.36-50>
- López Gil, K. S., y Fernández López, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119–134. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- López-Gil, K. S., y Sevillano García, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 53–78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>
- Martínez, J. (2016) *Alfabetización informacional: búsqueda y evaluación de fuentes de información en estudiantes de secundaria*. [Tesis de maestría- Universidad de la Sabana].
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193.

- Morgan, M. (1991). *Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia*. CELATS.
- Núñez, P. (2018). *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Octaedro.
- Pérez, G. (1994) *Introducción cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla (Colección Aula Abierta).
- Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) (2012). *Competencias informáticas e informacionales (CI2) en los estudios de grado*. <http://hdl.handle.net/20.500.11967/62>
- Reyes, G. (1990). Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad. *Revista española de lingüística*, 20(1), 17-54.
- Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 285-302. <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- SCONUL. (2011). *The Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education*. Society of College, National and University Libraries. <https://www.sconul.ac.uk/SCONULDownloadController/Download?iType=1&iID=1734&cGUID=6de25514-07d9-4098-89d0-01362d445f1a&cTempLocation=>
- UNESCO. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información, pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119/PDF/385119spa.pdf.multi
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for students*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>

Valverde-Crespo, D., Pro-Bueno, A. D., y González-Sánchez, J. (2020). La información científica en Internet vista por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Un estudio exploratorio de sus competencias digitales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(1).

https://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1101

Valverde-Crespo, D., de Pro Bueno, A., & González-Sánchez, J. (2022). La fiabilidad de la información sobre ciencia de Internet y criterios utilizados para justificarla por parte de estudiantes de educación secundaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 19(3).

https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i3.3103

Wineburg, S., y McGrew, S. (2017). Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Stanford History Education Group*.

Zuluaga, D. (2022) *Unidad 3 - EA1. Evaluación de la información*. Universidad del Quindío, Unidad de Innovación Virtual.

https://aulasvirtuales.uniquindio.edu.co/RecDigital/AlfabetizacionInformacional_Cidba/recursos/unidad3/Descargable_U3_EA1.pdf

Zúñiga, R. (1997) *Sistematización y supervisión en trabajo social: hacer y decir*. Universidad Católica de San Blas.

Anexos.

Anexo 1.

Prueba Diagnóstica

Nombre del Estudiante:

Grado:

Fecha:

Nombre de la Institución:

1. Responde la siguiente pregunta utilizando el internet:
¿Cómo ha influido la literatura en la conciencia social en Colombia?
2. Por medio del siguiente cuadro, registra las fuentes/enlaces/páginas a las que has entrado para responder la pregunta.

Pregunta realizada en el buscador	Nombre de la página/link al que accediste	¿Utilizaste esta fuente de información?		¿Por qué sí/no escogiste esta información?
		Sí	No	

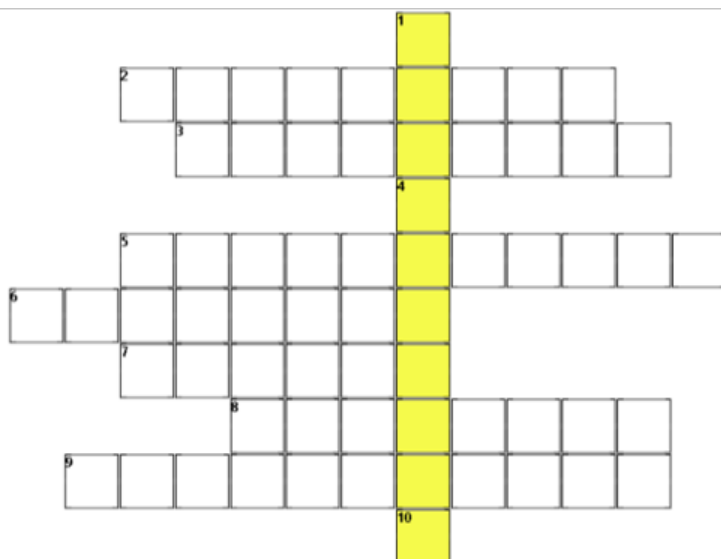
Anexo 2.

Sopa de letras:

Q	K	E	L	O	Y	F	J	R	U	C	B	G	H
Y	E	I	V	Z	U	O	N	Y	L	Q	T	S	F
A	S	X	P	P	D	A	H	G	V	G	E	B	L
G	C	P	A	E	O	F	M	Q	M	S	X	R	P
I	L	A	R	C	R	N	N	P	S	W	C	K	R
S	D	B	I	E	T	T	O	T	L	K	D	K	O
P	O	P	W	C	C	I	I	C	Y	I	M	U	F
Y	M	Y	U	L	F	I	T	N	I	A	T	P	U
A	Q	L	U	A	U	W	S	U	E	U	L	U	N
Y	H	C	Y	R	M	N	U	I	D	N	X	P	D
T	U	V	L	I	G	S	P	U	O	P	C	J	I
C	Z	V	S	D	R	M	E	J	T	N	R	I	D
G	C	K	W	A	N	E	H	L	O	G	I	C	A
Z	R	B	V	D	V	Q	P	M	Q	F	W	L	D

O	K	E	L	O	Y	F	J	R	U	C	B	G	H
Y	E	I	V	Z	U	G	N	Y	L	Q	T	S	F
A	S	X	P	P	D	A	H	G	V	G	E	B	L
G	C	P	A	E	O	F	M	Q	M	S	X	R	P
I	L	A	R	C	R	N	N	P	S	W	C	K	R
S	D	B	I	E	T	T	O	T	L	K	D	K	O
P	O	P	W	C	C	I	I	C	Y	I	M	U	F
Y	M	Y	U	L	F	I	T	N	I	A	T	P	U
A	Q	L	U	A	U	W	S	U	E	U	L	U	N
Y	H	C	Y	R	M	N	U	I	D	N	X	P	D
T	U	V	L	I	G	S	P	U	O	P	C	J	I
C	Z	V	S	D	R	M	E	J	T	N	R	I	D
G	C	K	W	A	N	E	H	L	O	G	I	C	A
Z	R	B	V	D	V	Q	P	M	Q	F	W	L	D

Crucigrama:



2. La construcción o propuesta debe ser ajustada a los conocimientos
3. Grado en que la estructura empleada tiene coherencia con el material a emprender
5. Cuando el nivel de análisis, investigación y explicación se encuentra lo suficientemente cuidado
6. Extensión del planteamiento
7. Argumentación acorde a las normas
8. Modo en el que se expresa la propuesta
9. Entorno en el que se trata el tema

Anexo 3.

Citación directa e indirecta

Selecciona la opción correcta.

1. ¿Qué es una citación?

- a. Es la práctica de mencionar o referirse a la fuente de información utilizada, indicando el autor y otros detalles relevantes.
- b. Es la técnica de expresar una idea con nuestras propias palabras, sin necesidad de mencionar al autor original.
- c. Es la manera de resumir un texto extenso, conservando solo las ideas principales del autor.
- d. Es el recurso que se utiliza únicamente para recordar ideas generales de un texto, sin especificar la fuente.

2. ¿Qué es una cita directa?

- a. Es una expresión propia que se utiliza para resumir lo que alguien más ha dicho.
- b. Es una reproducción exacta de las palabras de otra persona, encerrada entre comillas.
- c. Es una interpretación libre de lo que otra persona ha dicho, sin necesidad de usar comillas.
- d. Es un tipo de oración en la que se expresa lo que alguien dijo, adaptando la estructura y el tiempo verbal.

3. ¿Qué es una cita indirecta?

- a. Es una expresión propia que se utiliza para resumir lo que alguien más ha dicho.
- b. Es una reproducción exacta de las palabras de otra persona, encerrada entre comillas.
- c. Es una interpretación libre de lo que otra persona ha dicho, sin necesidad de usar comillas.
- d. Es un tipo de oración en la que se expresa lo que alguien dijo, adaptando la estructura y el tiempo verbal.

4. ¿Por qué es importante la citación?

- a. Para dar crédito a los autores originales de las ideas que estamos utilizando, respaldando nuestros argumentos y evitando el plagio.
- b. Porque ayuda a que el trabajo sea más extenso y tenga más páginas.
- c. Porque demuestra la capacidad del autor para analizar la información sin la necesidad de usar ideas ajenas, haciendo el trabajo más confiable y objetivo.
- d. Porque hace nuestro trabajo más interesante.

5. ¿Qué es plagio?

- a. El acto de usar las ideas o palabras de otra persona como si fueran propias, sin darle crédito al autor original.
- b. Es el resumen de información ajena, donde se hace una interpretación libre sin necesidad de usar citas textuales.
- c. Es el uso de citas textuales para respaldar tus ideas en un trabajo académico.
- d. Es la práctica de escribir con tus propias palabras las ideas de un autor, mencionando siempre la fuente.

6. ¿Cuál es la importancia del parafraseo?

- a. Es importante porque permite copiar y pegar el texto de otros autores.
- b. Es relevante porque permite presentar las ideas de otros autores con nuestras propias palabras, lo cual es una forma de cita indirecta.
- c. Ayuda a copiar las ideas de otros autores de forma textual para reforzar la investigación.
- d. Facilita la repetición exacta de las ideas principales sin alterar el contenido de los textos originales.

7. Une los marcadores lingüísticos y discursivos con el/los estilos de citación correcto.

- | | |
|---------------------|---------------------|
| a. Comillas (“ ”) | |
| b. Dijo que | a. Estilo Directo |
| c. Según | b. Estilo Indirecto |
| d. Parafraseo | |

Anexo 4.

1. Realiza la referencia de la siguiente página Web:



Referencia: _____

2. Realiza una cita directa del siguiente párrafo:

Por: Israel González Marino^[1]

Lo anterior supone desafíos enormes no solo para el Derecho, sino que, para la sociedad en su totalidad, pues demanda cuestionar nuestras formas de vida, exige revisar la manera que tenemos de comprender nuestro entorno, y constituye una invitación a reconocer en ellos un otro que posee una individualidad, que tiene intereses, y que también tiene un lugar en este planeta.

Cita directa: _____

3. Realiza una cita indirecta de este párrafo.

Fernando Marín-Olalla

Este intento de influir en la sociedad se ha repetido una y otra vez con cada uno de los derechos civiles, aterrizando a la población con argumentos falsos. La religión católica también desaprueba el divorcio, los métodos anticonceptivos, el aborto y el matrimonio entre personas del mismo sexo. En una sociedad plural, la respuesta es obvia: si no quiere, no lo haga, no se divorcie, no aborte, no solicite la eutanasia..., porque el derecho a morir, a casarse o a divorciarse, no exige a nadie la obligación de ejercerlo.

> Publicado
08 Mayo 2018

Cita indirecta: _____

4. Teniendo en cuenta esta página web.



Pregunta: ¿Qué le falta a esta referencia?

Hayoun (2021). Radio 45 Sur.

5. Teniendo en cuenta este párrafo.

Por Jorge Carrión

Es escritor y crítico cultural.

El desfase entre la velocidad de la humanidad y la de cada uno de los seres humanos que la componen se está convirtiendo en un fallo central del sistema. Se trata de una brecha que trasciende la noción de género, de un abismo que se dilata en el corazón del abismo de la desigualdad. Mientras los ricos se vuelven cada vez más ricos y acumulan, en las nubes de sus empresas, más información y más conocimiento, millones de personas son atropelladas por la velocidad excesiva de la realidad.

¿Esta cita directa está bien?

Según Carrión (2024) “El desajuste entre el ritmo al que avanza la humanidad y la velocidad a la que puede adaptarse cada individuo se está convirtiendo en un problema clave del sistema. Esta brecha va más allá de las cuestiones de género, ampliando el ya profundo abismo de la desigualdad. Mientras tanto, los más adinerados se enriquecen aún más, acumulando información y conocimiento en las nubes de sus empresas, mientras millones de personas se ven desbordadas por el ritmo acelerado de la realidad.”

Argumenta:

6. Teniendo en cuenta este párrafo.

La evolución la determinaron nuestras relaciones sociales y la forma como interactuábamos con la naturaleza. Estas mismas definirán el equilibrio moral, ambiental y cultural en las próximas décadas, permitiéndonos saber si los humanos “nos jodemos o no” por la forma como estamos interactuando con otras especies.



¿Esta cita indirecta está correcta?

Alejandro (2020) dijo que: “La evolución la determinaron nuestras relaciones sociales y la forma como interactuábamos con la naturaleza. Estas mismas definirán el equilibrio moral, ambiental y cultural en las próximas décadas, permitiéndonos saber si los humanos “nos jodemos o no” por la forma como estamos interactuando con otras especies.”

Argumenta:
