

Estrategias para la comprensión de múltiples textos históricos: perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria

Strategies for comprehension of multiple historical texts: reading profiles of secondary school students

Tomás Alfredo Moreno de León

ESCUELA NORMAL FEDERAL DE EDUCADORAS
“MTRA. ESTEFANÍA CASTAÑEDA” (ENFEMECC)
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (UAT)
MÉXICO
t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

Liliana Rangel Castillo

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI)
MÉXICO
l.rangel.castillo@inegi.gob.mx
<https://orcid.org/0009-0008-1987-0125>

Normal Alicia Vega López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (UAT)
MÉXICO
navegalo@docentes.uat.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5219-8133>

Esperanza de León Arellano

ESCUELA NORMAL FEDERAL DE EDUCADORAS
“MTRA. ESTEFANÍA CASTAÑEDA” (ENFEMECC)
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (UAT)
MÉXICO
e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5335-4863>

Recibido: 26-12-2021 / **Aceptado:** 10-4-2024

DOI: 10.4151/S0718-0934202401150882

Resumen

El objetivo de este artículo es reportar los efectos de una intervención diseñada para desarrollar cuatro estrategias de evaluación de la fuente e integración de la información proveniente de múltiples textos históricos. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con un pre y dos postest en el que participaron dos grupos de estudiantes de secundaria (experimental: $N = 28$, control: $N = 29$). Los resultados señalan que el grupo en la condición experimental mostró mejorías estadísticamente significativas, tanto a corto plazo (un día después de la intervención) como a largo plazo (sesenta días después de la intervención). Estos hallazgos nos han permitido caracterizar cuatro perfiles lectores (estratégico, semi estratégico, poco estratégico y nada estratégico). Así, en este artículo proporcionamos una descripción detallada de los desempeños de lectores estratégicos que son capaces de seleccionar fuentes confiables y utilizarlas para la construcción de una opinión. Por su parte, los lectores nada estratégicos utilizan fuentes que no son confiables y sus escritos no muestran una opinión argumentada. Estos hallazgos buscan ser una guía orientadora en el ámbito educativo para quienes se enfrentan al reto de desarrollar estrategias que permitan el manejo y comprensión de múltiples fuentes confiables.

Palabras clave: estrategias de lectura, confiabilidad de la información, educación histórica, alfabetización, intervención educativa

Abstract

The aim of this investigation is to report the effects of an intervention designed to develop four strategies for evaluating the source and integration of information from multiple historical texts. For this purpose, a quasi-experimental design with one pre-test and two post-tests was carried out with the participation of two groups of high school students (experimental: N = 28, control: N = 29). The results indicate that the group in the experimental condition showed statistically significant improvements, both in the short term (one day after the intervention) and in the long term (sixty days after the intervention). These findings have allowed us to configure four reader profiles (strategic, semi-strategic, not very strategic and not strategic at all). Therefore us, in this study we provide a detailed description of the performance of strategic readers who are able to select reliable sources and use them to form an opinion. On the other hand, non-strategic readers use sources that are not reliable, and their writings do not show an argued opinion. These findings are intended as an educational guide for those who face the challenge of developing strategies that allow the management and comprehension of multiple reliable sources.

Keywords: reading strategies, sourcing skills, history education, literacy, educational intervention

INTRODUCCIÓN

Usualmente se dice que quien no conoce su historia está condenado a repetirla. Desde la perspectiva de la alfabetización de múltiples documentos, comprender y aprender desde múltiples fuentes en la disciplina de historia implica procesos de evaluación, interpretación y razonamiento para la toma de postura y construcción de opiniones acerca de hechos históricos (De la Paz, 2005; De la Paz & Felton, 2010; Huijgen et al., 2018; Monte-Sano, 2011; Nokes et al., 2007; Reisman, 2012; Stoel et al., 2017; Wineburg, 1991). De esta manera, el pensamiento histórico puede promover la formación de ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Gómez et al., 2015), es decir, leer y comprender varios textos de una manera crítica es vital no solo para el bienestar personal, sino también para el ámbito político y social de las naciones, según lo señalan algunos reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016b).

En este sentido, no es de sorprender que los lineamientos y evaluaciones de organismos internacionales consideren la comprensión de fuentes como una habilidad de lectura preponderante (Kriscautzky & Ferreiro, 2018). Al respecto, la OCDE (2016a) señala que la lectura que consiste en evaluar fuentes que pertenecen a diversos géneros y divulgados mediante diferentes formatos —físico y digital—, es una problemática a nivel mundial. Específicamente en México, acorde a los resultados obtenidos en la última evaluación de PISA en 2018 (del inglés *Programme for International Student Assessment*), en términos de comprensión lectora el 55% de los alumnos mexicanos de 15 años alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) y

solamente cerca del 1% logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6). En estos últimos niveles se ubican a los lectores estratégicos, es decir, los estudiantes que son capaces de alcanzar una comprensión profunda de dos o más textos, así como de distinguir entre hechos y opiniones a partir de la fuente o contenido de información (Organization for Economic Cooperation and Development, 2018).

En este contexto, la alfabetización requiere ampliar sus fronteras para transitar de una práctica centrada en promover habilidades de comprensión de una fuente (e.g., identificar ideas principales, resumir textos o utilizar organizadores gráficos) a prácticas orientadas al desarrollo de estrategias de comprensión de múltiples fuentes (e.g., evaluar dos o más fuentes e integrar su contenido en una representación coherente que permita crear un nuevo conocimiento, creencia u opinión) (Wilke et al., 2022). La importancia de favorecer estrategias de comprensión de múltiples fuentes en educación secundaria, específicamente en el área disciplinar de historia, versa en que a los estudiantes se les enseñe a cuestionar el contenido de los textos que leen puesto que esta disciplina permite analizar hechos históricos interpretados desde diferentes puntos de vista (Kessner & Harris, 2022; van der Eem et al., 2022). Por su parte, el currículo escolar de la educación secundaria básica en México señala que, a partir de segundo grado de secundaria, los estudiantes deberían manejar la información histórica; movilizand o conocimientos, habilidades y actitudes para la selección, análisis y evaluación crítica de diversas fuentes de información (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012, 2017).

Cabe cuestionarnos, ¿qué estrategias de lectura disciplinar pueden favorecer el desarrollo del pensamiento histórico? Considerando la literatura disponible, en la investigación sobre alfabetización en educación básica, se pueden observar dos tipos de prácticas. Por un lado, 1) prácticas que enfatizan el desarrollo de estrategias genéricas, aplicables a cualquier disciplina (e.g., resumir, describir o usar organizadores gráficos). Tales estrategias no se abordan desde una perspectiva situada, es decir, estrategias específicas desde la disciplina que permitan la construcción de significados como el caso particular de historia (Goldman & Snow, 2015). Por otro lado, 2) prácticas centradas en el contenido disciplinar, por ejemplo, Goldman et al. (2016) señalan que los profesores a menudo otorgan mayor tiempo y énfasis al contenido disciplinar y no a las habilidades o estrategias de múltiples fuentes que permiten a los estudiantes desarrollarse como lectores críticos y, eventualmente, ciudadanos con mayores herramientas para una participación social activa (Gómez et al., 2015). Además de las prácticas mencionadas, Gómez-Cordero y Vega (2022) añaden que los profesores de educación secundaria en el contexto mexicano enfrentan algunas problemáticas como: 1) el desconocimiento con respecto a favorecer estrategias de comprensión de múltiples fuentes y la falta de tiempo para promoverlas; 2) recursos necesarios en la institución; y 3) la cantidad de alumnos que atienden. Al respecto, los

profesores señalan que sus esfuerzos didácticos se orientan a favorecer la identificación de ideas principales y a mejorar los hábitos de lectura (Vega et al., 2016).

El presente estudio permite atender la problemática planteada anteriormente, a través de una intervención diseñada para desarrollar estrategias de comprensión de múltiples textos. Asimismo, este estudio proporciona evidencia empírica acerca de cómo los estudiantes de educación secundaria desarrollan estrategias de evaluación de la información proveniente de múltiples fuentes históricas, en un contexto curricular ecológico. Específicamente, el objetivo de este estudio fue evaluar los efectos de una intervención didáctica para desarrollar cuatro estrategias de evaluación de la fuente a partir de las credenciales del autor e integrar la información proveniente de diversas fuentes históricas.

1. Evaluación e integración de múltiples fuentes en historia: el perfil de un lector estratégico

De acuerdo con Afflerbach et al. (2008), las estrategias de lectura se definen como esfuerzos cognitivos orientados por objetivos para decodificar y construir significados del texto; son a su vez, siguiendo a Afflerbach et al. (2020), procesos metacognitivos de monitoreo y control del logro de las metas, detección y reparación de problemas de comprensión. A partir de la teoría del modelo de Documentos (Perfetti et al., 1999), se ha identificado que el perfil de un lector estratégico de múltiples fuentes históricas puede ser descrito como alguien que establece objetivos para su lectura, utiliza estrategias de evaluación para discriminar entre fuentes confiables y no confiables; y representarse la fuente vinculándola con su contenido (Stoel et al., 2017). Asimismo, los lectores estratégicos justifican y toman una postura frente a puntos de vista contradictorios de un evento histórico (Rouet & Britt, 2014). De esta manera, extendiendo el modelo Construcción Integración (Kintsch, 1998), el modelo de Documentos aduce que los lectores estratégicos construyen una representación intertextual partir de los vínculos de la fuente y los vínculos del contenido (Britt et al., 2013; Perfetti et al., 1999; Perales-Escudero & Vega, 2016; Rouet, 2006).

Siguiendo esta argumentación, un lector que posee un perfil estratégico pone en marcha una serie de ‘estrategias heurísticas’, las cuales son utilizadas por los historiadores para desarrollar un pensamiento crítico e histórico al abordar múltiples fuentes que presentan un mismo evento con interpretaciones contradictorias. Estas estrategias fueron identificadas por Wineburg (1991) y fueron clasificadas como: 1) estrategias de evaluación de la fuente, 2) estrategias de corroboración y 3) estrategias de contextualización. Por ejemplo, De la Paz (2005) indagó con estudiantes de secundaria (en una unidad didáctica de 12 días) cómo el favorecer estrategias de evaluación de múltiples fuentes —primaria y secundarias de carácter contradictorio— y de escritura inciden en el razonamiento histórico. Los resultados señalan que los estudiantes escribieron ensayos históricamente más precisos y persuasivos a diferencia

de los alumnos que no recibieron instrucción. Similarmente, Nokes et al. (2007) encontraron que, al aplicar una intervención de 21 días con estrategias heurísticas, los estudiantes que recibieron la instrucción fueron capaces de obtener puntajes más altos en pruebas de comprensión, a diferencia de alumnos que no recibieron la intervención y quienes registraron un conocimiento menos profundo sobre los hechos históricos que se les cuestionó.

Por su parte, Reisman (2012), en un estudio cuasiexperimental, identificó que los alumnos que estuvieron en el grupo experimental no solo superaron a su contraparte no experimental en medidas de pensamiento histórico, sino que también obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en medidas de conocimiento de hechos y comprensión lectora. En esta línea, Huijgen et al. (2018) realizaron un estudio cuasiexperimental con estudiantes de secundaria para favorecer estrategias de contextualización (concientizar acerca de las implicaciones de una perspectiva orientada al presente para examinar el pasado, reconstruir el contexto histórico y utilizarlo para explicar fenómenos históricos potenciar la empatía histórica). Los resultados indicaron que los estudiantes que recibieron la instrucción mejoraron significativamente su habilidad para realizar la contextualización histórica. Estos datos son coincidentes con investigaciones más recientes y de similar diseño, véase la revisión de De La Paz y Nokes (2020).

Los estudios citados previamente han considerado además de las estrategias heurísticas otras estrategias como la ‘lectura detallada’; señalando que es fundamental para construir la representación mental de las ideas principales de cada texto (De la Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2011; Reisman, 2012). Similarmente, otra de las estrategias de lectura que se ha abordado es la que consiste en diferenciar el ‘tipo de fuente’. Esta se basa, en un primer momento, en discriminar entre fuentes primarias y secundarias para que, posteriormente, las informaciones de las fuentes confiables sean integradas (De la Paz, 2005; De la Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2011; Stoel et al., 2017). Por ejemplo, Mierwald et al. (2022), a través de un enfoque cuasiexperimental indagaron el efecto que tiene la autenticidad del tipo de fuentes históricas y su formato de presentación (documentos impresos de fuentes primarias, documentos de audio y libros de texto) en la redacción de argumentos históricos. Los resultados señalaron que los argumentos de los estudiantes en la condición de manejo de fuentes primarias auténticas fueron de mayor calidad que los estudiantes en las otras condiciones. Por último, además de las estrategias heurísticas, la estrategia de ‘razonamiento causal’ también ha demostrado ser una estrategia efectiva para construir una explicación histórica en términos de las causas que motivaron el evento histórico abordado en las fuentes (Stoel et al., 2017).

En términos generales, en estas intervenciones se ha buscado que los estudiantes afronten actividades de lectura que emulen los posibles escenarios a los cuales se podrían enfrentar en una lectura de la vida diaria en el contexto áulico. Esto implicaría

leer y comprender distintas fuentes que explican un mismo hecho histórico desde diferentes puntos de vista (e.g., repercusiones positivas o negativas de la revolución mexicana). Las estrategias de lectura anteriormente descritas, acompañadas de un ambiente de aprendizaje que sistemáticamente promueva su desarrollo durante un periodo considerable (e.g., veinte horas), han demostrado tener un efecto positivo en la comprensión de múltiples textos y el razonamiento histórico (e.g., De La Paz & Nokes, 2020). Además, otro aspecto que, a nuestro juicio, es crucial en las intervenciones para el desarrollo de estrategias es la transferencia del aprendizaje. Esta ha sido definida como el conocimiento previo que afecta al aprendizaje de algo nuevo o el desempeño en una actividad (Marini & Genereux, 1995). En el caso de este estudio, nos referimos a una actividad de lectura de múltiples fuentes históricas. Desde esta óptica, en un contexto educacional o en una intervención pedagógica, la transferencia de aprendizaje se ve influida por tres elementos: 1) el aprendiz (uso de estrategias), 2) la tarea (materiales didácticos y problemas de práctica) y 3) el contexto (ambiente de aprendizaje que el educador construye). En este orden de ideas, la investigación educativa señala que considerar estos tres elementos propicia las condiciones para formar lectores estratégicos (Almasi & King, 2012; Britt et al., 2018).

En resumen, consideramos que todas las estrategias previamente mencionadas describen el perfil de un lector estratégico de múltiples fuentes históricas. Pese a estos enormes avances, con respecto a favorecer el aprendizaje de estrategias de lectura de múltiples fuentes, dichos estudios se han centrado en proporcionar evidencias de cómo comprenden los estudiantes que poseen un perfil lector estratégico. Dichas investigaciones se han delimitado, en gran medida, a brindar evidencia acerca de cómo son los perfiles de los lectores estratégicos y, en consecuencia, los educadores tienen mayores dificultades para valorar en el aula los desempeños de aquellos estudiantes que no logran comprender múltiples fuentes históricas.

2. Método

2.1 Diseño

Se adoptó un diseño cuasi experimental de comparación entre grupos (experimental *vs.* control) en el que se aplicó un pretest y dos postest (Balluerka & Vergara, 2002) para determinar en qué medida el aprendizaje de las estrategias recién desarrolladas son transferidas a una situación relativamente diferente a la inicial, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Diseño del estudio

Grupo	Prueba de comprensión (pretest)	Instrucción	Prueba de comprensión (postest-1)	Prueba de comprensión (postest-2)
Experimental	Producción escrita previa a la instrucción.	Enseñanza basada en el método de modelamiento dialéctico de enfoque constructivista.	Producción escrita un día posterior a la instrucción.	Producción escrita sesenta días posterior a la instrucción.
Control	Producción escrita previa a la instrucción.	Enseñanza basada en el libro de texto y el método instruccional propuesto por el currículo escolar.	Producción escrita un día posterior a la instrucción.	Producción escrita sesenta días posterior a la instrucción.

Nota: elaboración propia.

2.1.1 Hipótesis

En este estudio asumimos que la instrucción orientada al desarrollo de estrategias de evaluación de múltiples fuentes (evaluación de las credenciales, medio de publicación, tipo de fuente primaria o secundaria y corroboración) mediante el método de modelamiento dialéctico de enfoque constructivista influye en el aprendizaje y transferencia de dichas estrategias a corto y largo plazo por parte del grupo en la condición experimental.

2.1.2 Muestra y grupos

La institución en donde se llevó a cabo la investigación es una escuela secundaria de carácter público ubicada en la zona periférica de una ciudad capital de un Estado del Noroeste de México. La población que atiende esta escuela se focaliza en alumnos que se encuentran en último nivel de educación básica (educación secundaria) y cuyas edades oscilan entre 12 y 15 años. Al momento del estudio, tanto el grupo experimental como el grupo de control contaban con treinta y seis estudiantes que cursaban el tercer año de secundaria. Como criterios de inclusión, se consideró solo las producciones de los estudiantes que realizaron el pre, el post-1 y el post-2, así como los que cumplieran con veintidós horas de instrucción ($M = 19,38$ horas; $SD = 2.1$). Con estos criterios, la muestra se redujo de treinta y seis a veintiocho estudiantes en el grupo experimental, con una edad promedio de 14.6 años ($SD = 0.28$) y a veintinueve en el grupo de control, con una edad promedio de 14.5 ($SD = 0.41$).

2.2 Instrumentos de recolección de datos

2.2.1 Prueba de comprensión

Se utilizaron tres pruebas de comprensión (Pretest, Postest-1 y Postest-2). Estas fueron diseñadas siguiendo las propuestas De la Paz y Felton (2010) y Reisman (2012) para evaluar la selección de fuentes confiables y la integración de ellas. Asimismo, los contenidos de las fuentes fueron seleccionados con base en el currículo escolar de

educación secundaria (en el pretest fue el Porfiriato, el postest-1 la Revolución Mexicana y el postest-2 la Expropiación Petrolera). En concreto, los test tuvieron ocho preguntas. Así, para responder a cada pregunta se requirió de una cantidad específica de fuentes, como se observa en la Tabla 2. El *Criterio b Pregunta II* es el objeto de análisis en el presente estudio, en el que se utilizó de la fuente 1 a la 4; y consistió en contestar la siguiente pregunta abierta:

- A continuación, contesta la siguiente pregunta a partir de la Fuente 1, Fuente 2, Fuente 3 y Fuente 4. ¿Cómo fue el impacto económico que tuvo la revolución mexicana? ¿Por qué lo consideraste así?

Tabla 2. Características del pretest, postest-1 y postest-2

Criterio	Preguntas			Puntuación	Fuentes
	Número	Tipo	Cantidad		Tipo
a) Evaluar la fuente desde las credenciales.	I	Opción múltiple	4	0 a 3	1. Fuente Confiable a Favor (FCF: Artículo).
b) Evaluar la fuente desde las credenciales e integrar las fuentes.	II	Producción escrita		0 a 21	2. Fuente No Confiable en Contra (FNCC: Periódico). 3. Fuente Confiable en Contra (FCC: Libro). 4. Fuente No Confiable a Favor (FNCF: Blog).
c) Evaluar la fuente desde el medio de publicación.	III	Opción múltiple	1	0 a 3	5. No confiable (Blog).
d) Evaluar tipo de fuente (primaria o secundaria).	IV	Opción múltiple	1	0 a 3	6. Fuente Secundaria.
	V	Opción múltiple	1	0 a 3	7. Fuente Primaria.
	VI	Opción múltiple	1	0 a 3	8. Fuente Secundaria.
	VII	Opción múltiple	1	0 a 3	9. Fuente Primaria.
e) Corroboración	VIII	Opción múltiple	2	0 a 3	10. Confiable (Artículo) a favor. 11. Confiable (Artículo) en contra.

Nota: elaboración propia.

Los siguientes cinco textos (del 5 al 9), se utilizaron de manera individual para responder a las preguntas: tres, cuatro, cinco, seis y siete. Por último, se usaron dos textos para responder la pregunta ocho (10 y 11). Dichas fuentes pertenecen a diversos géneros discursivos y mantienen una postura que puede ser a favor o en contra del tema que se aborda. Para determinar la confiabilidad y la postura que cada

fuente tiene con respecto al evento histórico, se proporcionó un cuestionario digital a siete historiadores (profesores universitarios con grado de maestro o doctor en historia) quienes evaluaron los criterios referenciados en la tabla 2. Empleando el coeficiente kappa de Fleiss (1981), se determinó que el grado de acuerdo entre estos expertos fue de $\kappa = 0.69$, lo que de acuerdo con las sugerencias de Landis y Koch (1977) se interpreta como sustancial (0.61–0.80).

2.2.2 Diseño y validación de rúbricas para evaluar la comprensión de múltiples fuentes

Para evaluar las producciones escritas de los estudiantes empleamos dos rúbricas. La primera de tipo analítica (ver Tabla 3), se caracteriza porque quien evalúa debe calificar por separado, es decir, valora las partes de manera independiente del proceso, el producto o del desempeño y, posteriormente, suma el puntaje obtenido (Mertler, 2000).

Tabla 3. Rúbrica analítica para evaluar pregunta de evaluación e integración de las fuentes

Aspecto	Criterio	Indicadores			
		0	1	2	3
Evaluación de la fuente	Evaluar fuentes.	No se identifica qué fuente o fuentes utilizó o bien no utilizó ninguna fuente confiable.	Utilizó una fuente confiable.	Utilizó las dos fuentes confiables y fuentes no confiables.	Se identifica que solo utilizó las dos fuentes confiables. O bien utilizó todas las fuentes, pero menciona de manera explícita cuáles son confiables y cuáles no son confiables.
	Tomar una postura.	No se identifica que toma una postura desde una fuente confiable.	La postura es poco clara, es decir, no la menciona explícitamente, o bien utiliza las ideas de una fuente confiable o en combinación con otras no confiables.	Sintetiza las ideas de dos fuentes confiables sin mencionar explícitamente su postura.	Toma una postura clara ante el tema abordado, ya sea a favor o en contra (es decir, menciona explícitamente cual adopta desde fuentes confiables) o bien una postura neutra (es decir, discute las posturas contradictorias de las fuentes confiables).
	Justificar su postura desde la fuente.	No se identifica que justifica su postura desde una fuente confiable.	Se logra identificar que justifica su postura desde fuentes confiables.	Justifica explícitamente su postura desde la confiabilidad de la fuente.	Justifica explícitamente su postura desde la confiabilidad de la fuente, considerando la experticia del autor.
Integración	Referenciar la fuente.	Solo uso ideas de una fuente. O bien no se identifica de qué fuentes retoma las ideas o no uso ideas de las fuentes.	Se logra identificar de qué fuentes (ya sean confiables o no confiables) retoma algunas ideas.	Se logra identificar de qué fuentes (ya sean confiables o no confiables) retoma todas las ideas.	Menciona explícitamente de qué fuentes (ya sean confiables o no confiables) retoma todas las ideas.
	Postura de fuente.	Solo uso ideas de una fuente. O bien no se identifica la postura de las fuentes que utilizó.	Se logra identificar alguna contrariedad a través de las fuentes que utilizó, pero no hay claridad con respecto a que identifica esta contrariedad.	Se logra identificar la postura contradictoria a través de un conector sin mencionarlo explícitamente.	Menciona explícitamente la postura contradictoria que poseen las fuentes que utilizó, ya sea a través de un conector o marca lingüística y menciona la contrariedad.
	Nivel de comprensión.	Solo uso ideas de una fuente. O bien no se identifica si utilizó información de las fuentes o presenta otra información que no tiene relación con las fuentes.	Retoma ideas literales de las fuentes.	Parafrasea las ideas que se presentan en las fuentes.	Transforma las ideas de las fuentes, es decir, las presentan en combinación con información nueva.
	Tipos de vínculos intertextuales.	Solo uso ideas de una fuente. O bien el lector no realizó ningún tipo de vínculo.	El lector realizó solamente un tipo de vínculo, ya sea de la fuente o contenido, pero de manera cruzada, es decir F1 y C2, o bien C1 y F2 o viceversa, C1 y F2; C2 y F1.	El lector realizó una representación intertextual a partir de los vínculos: F1 y F2 que representan las fuentes utilizadas o bien a partir de los vínculos: C1 y C2.	El lector realizó una representación intertextual a partir de los vínculos: F1 y F2, así como los vínculos: C1 y C2 que representan las fuentes utilizadas.

Nota: elaboración propia.

Para evaluar la integración de múltiples fuentes, esta rúbrica estuvo constituida por dos aspectos: 1) Evaluación de la fuente e 2) Integración. El primer aspecto, Evaluación de la fuente, se divide en tres criterios, a través de los cuales se evaluó que el alumno atienda a la tarea de lectura desde las fuentes confiables, tome una postura y la justifique desde las mismas. Por su parte, el aspecto de Integración está dividido en cuatro criterios, los cuales evalúan el uso de las ideas de dos o más fuentes, así como el nivel de comprensión que alcanzó al analizar e integrar las ideas. Todos estos criterios presentan cuatro desempeños numerados del 0 al 3 en los que cada desempeño describe el nivel de comprensión de las múltiples fuentes.

El proceso de diseño de esta rúbrica consideró tres rondas de evaluación. En un primer momento, basados en categorías preestablecidas orientadas al criterio de b) Evaluar la fuente desde las credenciales e integrar las fuentes, los autores de este artículo diseñaron una primera propuesta. Posteriormente, se evaluó el 25% de las respuestas de la pregunta II y se obtuvieron seis categorías (i.e., Evaluar fuentes, Tomar una postura, Justifica su postura desde la fuente, Referencia de la fuente y Postura de fuente). En esta primera ronda, la coincidencia interjueces fue de 46%. Derivado de dicho análisis, se diseñó una segunda propuesta de rúbrica en la cual surgió una nueva categoría (i.e., Tipos de vínculos intertextuales). En una segunda ronda, se analizó otro 25% de las respuestas. En este caso, la coincidencia de los interjueces aumentó a 71%. Con base en ello, se afinaron nuevamente las descripciones de cada criterio de la rúbrica. Una vez más, se analizó otro 25% de las respuestas. Por último, la coincidencia entre los interjueces fue de 85%, lo cual reportó que la rúbrica evaluaba lo esperado.

La segunda rúbrica (ver Tabla 4), por su parte, puede ser descrita como una de tipo holística (Mertler, 2001).

Tabla 4. Rúbrica holística para evaluar pregunta de integración

Perfil	Ponderación	Descripción
Nada estratégico	0 a 5	El lector no utiliza fuentes confiables para contestar a la tarea de lectura, por lo que su toma de postura y justificación no es desde contenidos confiables. Además, utiliza ideas de una sola fuente o retoma ideas que no son de las fuentes presentadas, así mismo no logra identificar la contrariedad entre las fuentes y no realiza ningún tipo de vínculo intertextual.
Poco estratégico	6 a 10	El lector utiliza solo una fuente confiable para contestar a la tarea de lectura, por lo que su toma de postura y justificación es desde una fuente confiable en combinación con fuentes no confiables. Además, utiliza ideas de dos o más fuentes, aunque no se logra identificar de qué fuentes las retoma y no percibe con claridad la contrariedad de las mismas, las ideas las retoma literales y logra realizar un vínculo ya sea de la fuente o contenido, pero de manera cruzada.
Semi estratégico	11 a 15	El lector utiliza las dos fuentes confiables en combinación con fuentes no confiables para contestar a la tarea de lectura, su toma de postura no es mencionada explícitamente solo sintetiza las ideas de las dos fuentes confiables y justifica explícitamente la elección de esas ideas desde la confiabilidad de las fuentes. Además, utiliza ideas de dos o más fuente y se logra identificar de qué fuentes retoma todas las ideas y se percibe que identifica la contrariedad de las fuentes a través de un conector o marca lingüística, parafrasea las ideas y realiza un vínculo ya sea de la fuente o de contenido.
Estratégico	16 a 21	El lector utiliza únicamente fuentes confiables para contestar a la tarea de lectura o bien utiliza todas las fuentes mencionando explícitamente cuáles son confiables y cuáles no lo son. Toma una postura clara ante el tema abordado desde fuentes confiables y la justifica desde la confiabilidad considerando la experticia del autor. Además, utiliza ideas de dos o más fuentes y menciona de qué fuentes las retoma e identifica y menciona la contrariedad que poseen las fuentes, transforma las ideas de las fuentes que utiliza y realiza una representación intertextual a partir de los vínculos fuente y contenido.

Nota: elaboración propia.

En este tipo de rúbricas el que evalúa debe ponderar el producto, proceso o desempeño como un todo integrado y no por sus partes como en la rúbrica anterior. Tomando en cuenta las características de un perfil estratégico, las cuales se discutieron en el apartado teórico, la rúbrica se configuró con siete criterios los cuales tuvieron un valor máximo de tres puntos y se organizaron en cuatro perfiles lectores cuyas puntuaciones oscilan entre 0 y 21 puntos. En concreto, los cuatro desempeños de la rúbrica son: 1) Nada estratégico, 2) Poco estratégico, 3) Semi estratégico y 4) Estratégico. En la Tabla 4 se detalla en profundidad en qué consiste cada perfil lector y las ponderaciones correspondientes que determinan el desempeño observado en las producciones de los estudiantes.

Para configurar las descripciones de los perfiles lectores, se establecieron las categorías y desempeños de la rúbrica, se les asignó un valor a los desempeños en escala del 0 al 3, se obtuvieron los cuatro desempeños de los perfiles lectores (Nada estratégico, Poco estratégico, Semi estratégico y Estratégico), y se señalaron rangos para cada desempeño. Considerando tanto una rúbrica analítica como una rúbrica

holística, hemos desarrollado un sistema de evaluación que permite profundizar y especificar los aspectos en los que los estudiantes tienen mayores dificultades y, al mismo tiempo, agrupar dichas observaciones en una puntuación relacionada a un descriptor.

2.3 Procedimiento de la investigación

El procedimiento de la investigación consistió en cinco fases. A continuación, explicamos cada una de ellas.

2.3.1 Aplicación del pretest

El pretest se utilizó para medir el aprendizaje que tenían los estudiantes con respecto al uso de las estrategias a desarrollar. Se aplicó en el salón de clases, se les dieron las instrucciones generales y se les entregó la prueba de manera individual. El tiempo que tuvieron para resolverlo fue de una hora y solo se atendieron dudas con respecto a las instrucciones.

2.3.2 Instrucción

Grupo experimental

La intervención consistió en la aplicación de una secuencia didáctica al grupo experimental a lo largo de veintidós horas ($M = 19,38$ horas; $SD = 2.1$). Para la instrucción, se consideró el método de enseñanza explícita que se adscribe al modelo dialéctico de orientación constructivista (Almasi & King, 2012). Este modelo se basa en el cambio gradual de responsabilidad que el profesor atribuye al alumno, a través de una instrucción explícita (modelado) el profesor explica en voz alta sobre el pensamiento de qué, cómo, cuándo y por qué la utilización de la estrategia. La intervención fue implementada de forma conjunta entre uno de los investigadores y el profesor de la asignatura. En la siguiente tabla, se muestra el diseño de la intervención.

Tabla 5. Muestra el diseño de la intervención

Competencia que se favorece de acuerdo al Programa de Estudios de Historia de tercer año de secundaria			
–COMPRESIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO HISTÓRICO –MANEJO DE LA INFORMACIÓN HISTÓRICA –FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA PARA LA CONVIVENCIA.			
Aprendizajes esperados			
Evaluar múltiples fuentes considerando las credenciales del autor, el medio de publicación de la fuente, el tipo de fuente (primaria o secundaria). Integrar información proveniente de múltiples fuentes.			
Método instruccional	Características de las fuentes	Contenido de las fuentes	Estrategias
Modelo <i>dialéctico</i> , a través de una enseñanza explícita que es cuando el profesor explica en voz alta sobre el pensamiento de qué, cómo, cuándo y por qué la utilización de la estrategia. Ésta es una práctica guiada por el docente e independiente por parte del alumno en contextos auténticos de lectura que permiten al estudiante desarrollar un procesamiento estratégico.	Múltiples fuentes históricas (fuentes primarias y secundarias) adaptados con el rango de un número de palabras (posturas diversas), el género va a variar de acuerdo al tema abordado.	Las fuentes abarcan contenidos/temas del programa de estudios de historia de México de tercero de secundaria 2012 (http://bit.ly/2ot89U1).	Sourcing (evaluación de la fuente). Integration (Integración).

Los materiales utilizados fueron diseñados de acuerdo con los aprendizajes esperados y temas del currículo (SEP, 2012). Particularmente, basados en el modelo de discrepancia (Braasch & Bråten, 2017), controlamos el cambio gradual de la dificultad de las fuentes, desde las más fáciles al inicio de la intervención (fuentes no contradictorias, es decir, todas las fuentes se complementan entre sí) a las más complejas hacia el final de esta (fuentes que están a favor o en contra de un tema, es decir, se contradicen entre sí). Para ver ejemplos de las fuentes ver Anexo 1. Implementando la estrategia didáctica de Moreno-de-León et al. (2016), la situación de aprendizaje estuvo construida en tres momentos: 1) Inicio, 2) Desarrollo y 3) Cierre (ver Tabla 6).

Tabla 6. Secuencia didáctica

Estrategias de lectura	Recursos didácticos	Tipo de habilidad que se favorece
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la fuente. • Tipo de fuente • Lectura detallada. • Corroboración. • Integrar fuentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de fuentes: http://bit.ly/2ot89U1 • Presentación Power Point: http://bit.ly/31OsqRC • Folleto: http://bit.ly/2qKX5lO • Video: http://bit.ly/2BK7mkD • Organizador gráfico: http://bit.ly/2JolbJN • Lista de cotejo: http://bit.ly/2MVjOV2 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la fiabilidad de la fuente leída desde las credenciales del autor, identificando si es fuente primaria o secundaria y desde el lugar donde fue publicado. • Comprensión crítica de las fuentes históricas. • Integrar información de dos o más fuentes.
Momentos de la enseñanza		
Inicio (Sesión 1 de 60 minutos). <ul style="list-style-type: none"> • Presentar la pregunta central de acuerdo al tema (Usar presentación Power Point). • Retomar las estrategias a utilizar para contestar a la tarea de lectura (Usar presentación Power Point). 		
Desarrollo (Sesión 2, 3 y 4 de 60 minutos cada una). <ul style="list-style-type: none"> • Presentar y explicar la función del organizador gráfico (Usar organizador gráfico). • Facilitar las fuentes (Utilizar fuente de acuerdo al tema). • Evaluar la confiabilidad de las fuentes (sourcing) (Usar folleto y video). • Modelar la estrategia de la lectura detallada (the closet reading). • Llenar el organizador gráfico de acuerdo a la pregunta central (Usar presentación Power Point y organizador gráfico). 		
Cierre (Sesión 5 de 60 minutos). <ul style="list-style-type: none"> • Discutir la fuente y las ideas que contestan a la pregunta central (Usar presentación Power Point). 		

Nota: Elaboración propia.

Grupo de control

La enseñanza en el grupo de control fue acorde a lo que se plantea en el plan y programa de estudios de historia en educación básica (SEP, 2012). Dicha metodología está orientada a promover una visión integral del estudio de los hechos y procesos históricos que se abordan desde cuatro ámbitos: económico, social, político y cultural. Asimismo, el docente debe propiciar el desarrollo de tres competencias que resultan ser fundamentales para el aprendizaje de la historia las cuales son: la comprensión del tiempo y espacio histórico, el manejo de la información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. Cabe señalar que la única fuente que se utilizó fue el libro de texto *Convive con la historia 2* (García, 2016), concretamente, el bloque 4.

2.3.3 Aplicación de postest-1

Con el postest-1 se evaluó el nivel de conocimiento de las estrategias a desarrollar en la intervención. Esta prueba, se aplicó un día después de haber terminado la intervención en el grupo experimental y en el grupo de control fue un día después de que se concluyera la situación de aprendizaje. Esta prueba se aplicó bajo las mismas condiciones que las del pretest.

2.3.4 Aplicación de posttest-2

Esta prueba se aplicó bajo las mismas condiciones que las dos anteriores, pero se consideraron sesenta días de intervalo entre el día que se terminó la intervención, en cada grupo.

2.3.5 Análisis de datos

El análisis de los datos que aquí se describen, corresponde a la pregunta II, tanto del pretest como del posttest-1 y posttest-2. Particularmente, el procedimiento de análisis de datos se llevó a cabo en tres fases: 1) Transcripción, 2) Evaluación de aprendizaje y 3) Descripción de producciones.

- 1) Transcripción: Primero se copiaron las respuestas fielmente incluyendo errores ortográficos, tipográficos y léxico-gramaticales y se organizaron cada uno en un documento de extensión txt. Posteriormente, entre los cuatro autores del presente artículo se identificó de qué fuente los estudiantes retomaron cada idea utilizada en sus respuestas.
- 2) Evaluación del aprendizaje: Se procedió a analizar todas las producciones que responden a la pregunta II. Los investigadores procedieron a leer cada una de las producciones. Aplicando la rúbrica se categorizó cada perfil lector acorde a los criterios de la Tabla 3 y Tabla 4. Cada investigador leyó las producciones elaboradas en el pretest, posttest-1 y posttest-2. Para que un perfil lector se categorizada en un perfil, el acuerdo entre jueces debía ser, al menos, del 75%. Una vez obtenido el perfil lector de cada producción, se realizó la prueba estadística t-student (para los datos que se distribuyeron paramétricamente) o la de Mann-Whitney U (para los datos que no se distribuyeron paramétricamente) para hacer una comparación entre grupos e intra grupos. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto (*d* de cohen o Correlación biserial de rango según corresponda el análisis estadístico) para medir el impacto que tuvo la intervención pedagógica sobre el desempeño de los estudiantes. Todos los análisis se realizaron con el programa Jasp (<http://bit.ly/2Wj5KYE>).
- 3) Por último, se describieron las producciones de los estudiantes con el fin de ejemplificar cada uno de los perfiles lectores. Para ello, se empleó una segmentación en la que se utilizó la siguiente anotación: Fuente Confiable a Favor (FCF: Artículo Científico), Fuente No Confiable en Contra (FNCC: Periódico), Fuente Confiable en Contra (FCC: Libro), Fuente No Confiable a Favor (FNCF: Blog) y Toma de postura (TP). De esta manera, cada anotación permite describir de qué fuentes proviene la información que los estudiantes utilizaron y dónde es que ellos toman una posición ante el tema.

3. Resultados y discusión

En esta sección, se presentan los resultados y discusiones en dos partes. Primero, se reportan las comparaciones estadísticas entre el grupo experimental y el grupo de control. Posteriormente, se presentan descripciones de los desempeños de los sujetos del estudio.

3.1 Comparación estadística inter e intra grupal

A grandes rasgos, los análisis estadísticos permiten confirmar la hipótesis planteada en el estudio. Como se observa en la Tabla 7, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los desempeños del pretest de ambos grupos. Esto indica que los grupos iniciaron en igualdad de condiciones. Por su parte, los resultados de la comparación entre el posttest-1 de ambos grupos revelan una diferencia estadísticamente significativa en favor del desempeño del grupo experimental ($W = 449.5$, $p = <.001$) con un tamaño del efecto grande ($r_{bis} = -0.612$). Similarmente, el análisis entre los posttest-2 del grupo experimental y el del grupo de control evidencia diferencias estadísticamente visibles ($W = 177.0$, $p = <.001$) con un efecto grande ($r_{bis} = -0.564$).

Tabla 7. Comparación entre grupos perfil estratégico

Test	Experimental (N = 28)		Control (N = 29)		Efectos		
	M	SD	M	SD	W	p	Efecto
Pretest – Pretest	2.179	3.175	3.207	4.229	449.5	0.433	
Postest-1 – Postest-1	10.571	7.084	2.897	4.570	157.5	<.001	-0.612
Postest-2 – Postest-2	8.929	6.896	1.862	3.314	177.0	<.001	-0.564

Nota: En todos los casos, la prueba r de Levene sugiere que las varianzas son diferentes y por ello se empleó la prueba U de Mann-Whitney para grupos independientes. Esta prueba estima el tamaño del efecto a través del cálculo de Correlación biserial de rango. Elaboración propia.

Dentro de cada grupo, como se observa en la Tabla 8, el grupo experimental mostró una mejoría entre el pretest y el postest-1, la cual es significativa ($t = -5.872$, $gl = 27$, $p = <.001$) y cuyo efecto es pequeño ($d = -1.110$). Similarmente, esta mejoría se puede apreciar cuando se comparan los desempeños del pretest y el postest-2, es decir, entre el punto previo a la intervención y sesenta días después de la intervención ($t = -5.686$, $gl = 27$, $p = <.001$) con un efecto pequeño. El análisis entre el postest-1 y el postest-2 comprueba estadísticamente que, si bien no hubo un aumento, el aprendizaje de la estrategia se mantuvo, ello se aprecia en que no se detectaron diferencias estadísticas entre estas dos pruebas ($t = 1.153$, $gl = 27$, $p = 0.871$). Por su parte, el grupo de control no mostró diferencias estadísticas entre pretest – postest-1 ($t = 0.295$, $gl = 27$, $p = 0.615$), pretest – postest-2 ($t = 1.416$, $gl = 27$, $p = 0.916$) y postest-1 – postest-2 ($t = 0.973$, $gl = 27$, $p = 0.831$). A la luz de estos datos, es posible afirmar la comprobación de nuestra hipótesis de investigación.

Tabla 8. Comparación intra grupos perfil estratégico

Grupo	Test	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>Efecto</i>
Experimental (<i>N</i> = 28)	Pretest – Postest-1	2.179	3.175	-5.872	27	<.001	-1.110
		10.571	7.084				
	Pretest – Postest-2	2.179	3.175	-5.686	27	<.001	-1.075
		8.929	6.896				
	Postest-1 – Postest-2	10.571	7.084	1.153	27	0.871	0.218
		8.929	6.896				
Control (<i>N</i> = 29)	Pretest – Postest-1	3.207	4.229	0.295	28	0.615	0.055
		2.897	4.570				
	Pretest – Postest-2	3.207	4.229	1.416	28	0.916	0.263
		1.862	3.314				
	Postest-1 – Postest-2	2.897	4.570	0.973	28	0.831	0.181
		1.862	3.314				

Nota: En todos los casos, la prueba *r* de Levene sugiere que las varianzas son diferentes y por ello se empleó la prueba *t* de student para grupos dependientes. Esta prueba proporciona el tamaño del efecto a través del valor *d* de Cohen. Elaboración propia.

En síntesis, considerando los criterios anteriormente establecidos en la Tabla 6, los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control, previo a la intervención, iniciaron en el perfil Nada estratégico con un puntaje de 2 en sus producciones escritas ($M = 2.179$, $SD = 3.175$) y 3 ($M = 3.207$, $SD = 4.229$), respectivamente. Posterior a las veintidós horas de instrucción ($M = 19,38$ horas; $SD = 2.1$), el grupo experimental aumentó a 10 puntos ($M = 10.571$, $SD = 7.084$), es decir, avanzó al perfil Poco estratégico para colocarse en la frontera con el perfil Semi estratégico, mientras que el grupo de control se mantuvo en el perfil Nada estratégico con un puntaje de 3 ($M = 2.897$, $SD = 4.570$). Por último, una vez transcurridos sesenta días de la aplicación de intervención, las producciones del grupo experimental se mantuvieron en el perfil Poco estratégico con 9 puntos ($M = 8.929$, $SD = 6.896$) y, en el otro frente, el grupo de control se mantuvo en el perfil Nada estratégico con 2 puntos ($M = 1.862$, $SD = 3.314$). A continuación, mostramos ejemplos de las producciones que encajan en las descripciones de cada perfil.

3.2 Perfiles lectores

Las respuestas que se comparten capturan las características concernientes a cada perfil lector. Entre paréntesis se anota el número correspondiente al estudiante (e.g., S1) y la puntuación obtenida. En el siguiente cuadro se observa el porcentaje alumnos considerando los perfiles alcanzados en cada test.

Tabla 9. Distribución de estudiantes en perfil lector

Grupo	Test	Nada estratégico	Poco estratégico	Semi estratégico	Estratégico
Experimental (N = 28)	Pretest	100%	0%	0%	0%
	Postest-1	3,57%	64,28	25,5%	7,1%
	Postest-2	3,57%	71,44	17,86%	7,1%
Control (N = 29)	Pretest	100%	0%	0%	0%
	Postest-1	100%	0%	0%	0%
	Postest-2	100%	0%	0%	0%

Nota: elaboración propia.

Con base en estos datos, es evidente que posterior a la intervención el perfil Poco estratégico aumentó en términos porcentuales; incluso algunos estudiantes alcanzaron el perfil Semi estratégico. En cuanto a los resultados del postest-2, se pudo observar que algunos alumnos bajaron del perfil Semi estratégico al perfil Poco estratégico, es decir, después de 60 días sin enseñanza explícita, solo unos cuantos estudiantes disminuyeron en sus desempeños. En cuanto al grupo experimental, se aprecia que los desempeños no se modificaron.

3.2.1 Perfil lector nada estratégico

Respuestas como las siguientes no muestran rasgos que permitan inferir que los estudiantes hayan evaluado la confiabilidad de las fuentes al momento de cumplir con la tarea.

“El impacto economico en el pais tuvo un gran problema ya que el pais no disponia de que la Revolución Mexicana llevara al pais a caer en un impacto economico” (S17, Puntuación: 0).

“Para que [los mexicanos tuvieran un mejor desarrollo y una mejor vivienda o cosas así ^{FNCF}]” (S26, Puntuación: 0).

“[El país anterior de 1910 había destruido si bien el camino al socialismo no fue un horizonte posible, la burguesia tuvo que conceder al campesinado gran parte de sus demandas para mantener el equilibrio^{FNCC}]” (S1, Puntuación: 3).

Por un lado, S17 no utilizó información detectable en las cuatro fuentes que se les proporcionaron, por tanto, no se hicieron anotaciones sobre sus respuestas. Por otro lado, S26 usó una Fuente no Confiable a Favor (FNCF). La producción de S1 se limitó a elaborar su respuesta con base en una sola fuente la cual fue una Fuente no Confiable en Contra (FNCC). Estas respuestas son muestra de que el razonamiento histórico sigue siendo un reto para los estudiantes. Particularmente en estas respuestas, no se logra identificar que se realizó algún tipo de vínculo intertextual que refleje indicios de la comprensión de las múltiples fuentes que abordaron (Britt et al., 2013; Rouet, 2006).

3.2.2 Perfil lector poco estratégico

A diferencia del perfil Nada estratégico, estas respuestas muestran el uso de dos o más fuentes. A partir de los siguientes segmentos se puede ejemplificar cómo son los desempeños de los estudiantes cuyas evaluaciones son poco estratégicas:

“[[Si, dio oportunidades de trabajo a extranjeros, familias acomodadas simpatizantes^{TP}] ^{FNCF}], [se isieron las capitales, y las vías férreas^{FCF}]” (S5, Puntuación: 6).

“[[Si porque iba a realizar obras publicas la construccion de una amplísima red de ferrocarriles^{TP}] ^{FNCF}] ademas [de intensificar obras publicas en comunicaciones transporte e infraestructura^{FCF}]” (S6, Puntuación: 9).

“[[no, porque los trabajadores de fabricas y haciendas eran pagados por una miseria^{TP}] ^{FNCC}] ya que [ellos vivian muy angustiados por lo económico ^{FCC}]” (S16, Puntuación: 9).

Así, los estudiantes con este perfil lector utilizaron ideas de dos fuentes, pero solo uno de ellos es confiable por lo que no se puede establecer que hayan utilizado la estrategia de evaluar fuentes (De la Paz & Felton, 2010; Reisman, 2012). Esto se puede ver en sus respuestas, por ejemplo, S5 quien planteó la Toma de la Postura (TP) de su respuesta basada en la información de la Fuente no Confiable a Favor (FNCF) complementándola con una Fuente Confiable a Favor (FCF). De la misma forma, S6 y S16 representan este perfil lector. Frente a estos datos, es posible asumir que los estudiantes realizaron un vínculo intertextual de contenido-contenido (Perfetti et al., 1999; Perales-Escudero & Vega, 2016; Rouet, 2006).

Pese a ello, las respuestas que se categorizaron en este nivel no permiten afirmar que los estudiantes construyeron una representación mental del vínculo fuente-fuente, debido a que estos estudiantes se centraron en integrar las informaciones de los textos que se complementan, ya sea a favor como S5 y S6 o en contra como S16. En este orden de ideas, la evaluación de las fuentes no fue de manera estratégica. Por último, el uso de información textual, que es interpretada como una representación literal (Kintsch, 1998), se puede establecer que los estudiantes no lograron realizar una interpretación que demostrara un razonamiento de los hechos históricos leídos (De la Paz, 2005; De la Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2011; Nokes et al., 2007; Reisman, 2012).

Algunas investigaciones sugieren que, debido al poco o nulo el tiempo de instrucción que los profesores dedican a enseñar estrategias que implican la comprensión intertextual, los estudiantes demuestran dificultades al momento de construir conocimientos, creencias u opiniones basados en dos o más fuentes (Goldman et al., 2013), lo cual se evidencia en estos resultados. Este hecho resulta alarmante, tomando en cuenta que los planes y programas de estudio de secundaria

especifican esas habilidades como parte de las competencias que el alumno debe desarrollar (SEP, 2012; Gobierno del Estado de Tamaulipas y Secretaría de Educación del Estado de Tamaulipas, 2017).

3.2.3 Perfil lector semi estratégico

Las respuestas de este perfil lector evidenciaron un mayor dominio de las estrategias. Además de la evidente evaluación de fuentes que se realizó en estas producciones, los siguientes segmentos dan cuenta del aumento en la cantidad de palabras y en una estructura retórica más definida.

“[Tex 1 al parecer no se recuperaron del golpe de estado de estado y la burguesía tuvo que conceder al campesinado para mantener el equilibrio político, económico y garantizar su poder^{FCF}] [Tex 2 dice que la corrupción mexicana continúa todavía al poder y la riqueza, no han sido compartidos como quisieron los líderes de la Revolución una Revolución verdadera no habría estos problemas.^{FNCC}] [Tex 3 Tampoco puede sostenerse la idea de que la revolución hubiera liquidado a la antigua burguesía porfirista en cuanto clase económica y social.^{FCC}] [Tex 4 Al parecer lograron superarse ya que la lucha trajo grandes beneficios como económico a social hubo la creación del infonavit y una fragmentación del mercado nacional otorgó más libertad^{FNCF}], [yo lo considero así porque en un tiempo hubo ciertos problemas y el pueblo no podía resolverlos solo, *ya que* la revolución hubo mucho impacto económico y eso dejó al pueblo en ruinas, *pero* al paso del tiempo el pueblo fue recuperándose de todo^{TP}]” (S15, Puntuación: 15).

“[Más allá de la derrota del proceso revolucionario en su expresión más radical, la Revolución había transformado la estructura de la Sociedad Mexicana y la oligarquía porfiriana no pudo recuperarse de golpe y concedió muchas de las demandas del campesinado^{FCF}]. *Pero* [ni la clase empresarial nativa ni los inversionistas extranjeros cedieron el papel económico que ocupaban en la economía mexicana^{FCC}]. [Lo considero así porque aunque México se liberó del mando injusto de los españoles, después no hubo recursos económicos para recuperarse ya que habían pasado una guerra^{TP}]” (S25, Puntuación: 15).

Concretamente, en la respuesta de S15, se observa que el estudiante utilizó las dos fuentes confiables (Fuente Confiable a Favor: FCF; Fuente Confiable en Contra: FCC), pero lo realizó en combinación con fuentes no confiables (Fuente no Confiable a Favor: FNCF; Fuente no Confiable en Contra: FNCC) para responder a la tarea de lectura. En primera instancia se podría asumir que el lector no identificó la contrariedad de las fuentes confiables debido a que no se detecta un vínculo directo de contrariedad entre la FCF y la FCC. Sin embargo, se puede apreciar que la representación semántica contradictoria que el lector establece entre las ideas de fuentes confiables se revela en la Toma de Postura (TP). De este modo, el lector, en una primera instancia, vinculó el contenido de FCC con el de FCF de manera causal,

lo que se observa en el conector ‘ya que’. Posteriormente, en una segunda instancia, el lector vinculó los contenidos de manera contrastiva a través de la conjunción ‘pero’, lo cual es indicio de pensamiento crítico o de pensamiento histórico (De la Paz & Felton, 2010; Reisman, 2012). Igualmente, la respuesta de S25 también captura la descripción de este perfil.

3.2.4 Perfil lector estratégico

Similar a las producciones anteriores y pese a que no se les enseñó habilidades de escritura, los estudiantes desarrollaron estrategias para mostrar en dónde es que emplearon información de fuentes (e.g., “texto 1 y 3”). Así, las siguientes respuestas también tienen una configuración retórica más organizada y otro tipo de recursos lingüísticos como conjunciones o partículas discursivas que cohesionan de manera más armónica las relaciones entre ideas y, que a su vez, sugieren una representación más coherente de las múltiples fuentes que usaron.

“[En el texto 1 y 3 nos explican que la revolucion tuvo unas consecuencias positivas y negativas^{TP}] *ya que* [en el texto 1 menciona que se tuvo que conceder al campesinado gran parte de sus demandas para mantener equilibrio político-económico y garantizar su poder^{FCF}] *y* [en el texto 3 menciona que los propietarios de tierras fueron afectados por las políticas de reparto agrario^{FCC}]. [En los textos 2 y 4, los cuales no son confiables^{NC}] [también contradicen las ideas confiables de los otros textos^C]. [En el texto 2 menciona que fue una “Falsa Revolucion” porque no hubo un cambio total^{FNCC}] *y* [el texto 4 dice que hubo beneficios que sirvieron para crear una institucion^{FNCF}]” (S8, Puntuación: 19).

“[La economia golpio de muchas formas al pueblo mexicano^{TP}], por un lado [al campesino se le concedio gran parte de sus demandas (texto 1) pero solo fue para poder mantener el equilibrio político económico y garantizar el poder ^{FCF}], *porque* [los extranjeros siguieron con sus compañías en el territorio mexicano (texto 3) ^{FCC}], [creo que fue así por que los autores son expertos y son confiables y aunque en el texto uno texto dice que si hubo beneficios, en el texto 3 dice que comoquiera se siguio en manos de extranjeros y esos cambios se pueden ver desde diferentes maneras por eso digo que la economia fue de muchas formas ^{TP}]” (S28, Puntuación: 20).

Específicamente, en la respuesta de S8, se observa que el estudiante utilizó las fuentes confiables (Fuente Confiable a Favor: FCF; Fuente Confiable en Contra: FCC) y las fuentes no confiables (Fuente no Confiable a Favor: FNCF; Fuente no Confiable en Contra: FNCC) para responder a la tarea de lectura identificando estratégicamente la confiabilidad de cada una, su contrariedad y mencionarlo explícitamente. Además, en la Toma de Postura (TP) revela que utilizó las ideas de las fuentes confiables y lo justifica desde la experticia del autor, lo cual se observa en la síntesis de FCC. Es así como el lector realiza el tipo de vínculo contenido-contenido al

utilizar conectores y el vínculo fuente-fuente al mencionar explícitamente de donde retoma la información y cuáles fuentes son las confiables. A partir de respuestas como la de S8 y S28, se puede observar que, como lo han reportado otros estudios (e.g., Brante & Strømso, 2018), una vez aplicada la intervención didáctica gran parte de los alumnos lograron mejorar sus respuestas, evaluando la confiabilidad de las fuentes que utilizaron considerando la experticia del autor, además, integraron las fuentes identificando la contrariedad que poseen las fuentes y realizando una representación intertextual a partir de los vínculos fuente y contenido (Perfetti et al., 1999).

CONCLUSIONES

Como señalábamos al inicio de este artículo, consideramos que es de suma importancia desarrollar estrategias que permitan el análisis eventos históricos con el fin de comprender las causas que han influenciado la realidad histórica que vivimos hoy en día. De este modo, aprovechando la lectura que se propicia en la disciplina de historia, con este estudio nos interesaba evaluar los efectos de una intervención diseñada para desarrollar estrategias de evaluación de la fuente a partir de las credenciales del autor e integrar la información proveniente de diversas fuentes históricas. En específico, los hallazgos de este estudio apuntan a que una práctica docente en la que se diseñan instrumentos y materiales adecuados para promover estrategias de comprensión puede beneficiar el aprendizaje no solo a corto plazo, como se evidenció en el postest-1 (justo después de la intervención), sino a largo plazo (sesenta días después de la intervención), como ocurrió en el postest-2 confirmando nuestra hipótesis de trabajo.

A partir de estos datos es posible inferir que el diseño de intervenciones sistematizadas tiene un impacto en el desarrollo de estrategias que implican la evaluación e integración de múltiples textos. De esta manera, se destaca la importancia de cuatro factores que, en conjunto, se convierten en un círculo virtuoso: 1) tiempo de instrucción, 2) método instruccional, 3) diseño de materiales e 4) instrumentos de evaluación (rúbricas). Con relación al tiempo de instrucción, nuestros resultados coinciden con la literatura disponible, la cual indica que para ejecutar estrategias de lectura se requieren al menos veinte horas de instrucción para que los estudiantes desarrollen las estrategias de lectura (Almasi & King, 2012; De La Paz & Nokes, 2020; Vega et al., 2014). Los hallazgos aquí presentados son consistentes con ello y, agregamos que, demuestran que el desarrollo de estas estrategias se mantiene aún después de al menos sesenta días. De esta forma, los planes y programas de educación secundaria deberían considerar situaciones didácticas en las que un conjunto específico de estrategias de lectura se promueva a lo largo de un periodo considerable, por ejemplo, veinte horas y no de manera parcializada en semanas o incluso días.

Paralelamente al tiempo de instrucción, el método instruccional debe adecuarse a las necesidades de los estudiantes y a la capacidad de atención que un solo profesor

puede proporcionar. Señalamos esta conclusión debido a que los dos grupos de este estudio estuvieron organizados por más de treinta estudiantes cada uno, lo que implica que la tarea del profesor sea compleja. En términos de la instrucción, este estudio, a través de la planeación de intervención pedagógica que se muestra en la Tabla 7, propone una serie de pasos que puede ayudar a los profesores a organizar a sus estudiantes de tal forma que aprendan colaborativamente. La rúbrica, por su parte, es otro aporte de este estudio. Concretamente, este instrumento es una herramienta que podrán utilizar los profesores y otros investigadores para medir el desempeño de lectores en tareas de lectura que implican la evaluación e integración de fuentes. Asimismo, los materiales (las fuentes, videos, organizador gráfico, etc.) generan un ambiente de aprendizaje que aumenta las posibilidades de que los estudiantes logren los aprendizajes esperados, en este caso las estrategias de lectura y, por otro lado, la rúbrica recoge datos valiosos de una manera sistemática y rigurosa acerca del aprendizaje alcanzado por los estudiantes con lo que el profesor tiene mejores datos para realizar adecuaciones a su práctica docente.

Cabe señalar que, si bien hubo un aumento en la calidad de la comprensión de múltiples textos, puede ser que los efectos de las estrategias de lectura abordadas (evaluación de fuentes e integración de las fuentes) en muchos de los casos no se evidenciaron por aspectos relacionados con el dominio de la producción escrita de los estudiantes (De la Paz, 2005), las cuales, para efectos de este estudio no fueron favorables. Estos resultados sugieren que el método instruccional de esta intervención no solo promueve el aprendizaje de nombres, fechas y eventos, sino que favorece las habilidades de las prácticas de alfabetización de la disciplina de historia, las cuales son altamente relevantes para desarrollar un pensamiento histórico. Finalmente, es importante reconocer que con actividades de lectura que implican el uso de múltiples fuentes se promueve que los alumnos se apropien de conocimientos fiables. Sin embargo, no debe perderse de vista que la comprensión de múltiples fuentes implica, en gran medida, la comprensión de una única fuente. De este modo, consideramos necesario que en futuros estudios se tomen en cuenta no solo la calidad de la integración de dos o más fuentes, sino que, además de ello, se analice en qué medida la comprensión de una fuente influye en la comprensión intertextual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afflerbach, P., Pearson, D. y Paris, S. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Afflerbach, P., Hurt, M. y Cho, B. Y. (2020). Reading Comprehension Strategy Instruction. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. Parkinson (Eds.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (pp. 98-118). Routledge.

- Almasi, J. y King, K. (Cords.) (2012). Critical Elements of Strategies Instruction: Designing Effective Environments. En J. Almasi y S. King (Eds.), *Teaching Strategies Processes in Reading* (pp. 26-57). The Guilford Press.
- Balluerka, N. y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Pearson Educación.
- Braasch, J. y Bråten, I. (2017). The Discrepancy-Induced Source Comprehension (DISC) Model: Basic Assumptions and Preliminary Evidence. *Educational Psychologist*, 52(3), 167-181.
- Brante, E. y Strømso, H. (2018). Sourcing in Text Comprehension: A Review of Interventions Targeting Sourcing Skills. *Educational Psychology Review*, 30(3) 773-799.
- Britt, A., Rouet, J.-F. y Braasch, J. (2013). Documents as Entities. En A. Britt, S. Goldman y J.-F. Rouet (Eds.), *Reading: From words to multiple texts* (pp. 160-79). Routledge.
- Britt, A., Rouet, J.-F. y Durik, A. (2018). *Literacy beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading*. Routledge.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.
- De La Paz, S. y Felton, M. (2010). Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of Strategy Instruction with Low to Average High School Writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192.
- De La Paz, S. y Nokes, J. (2020). Strategic Processing in History and Historical Strategy Instruction. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. Parkinson (Eds.), *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 98-118). Routledge.
- Fleiss, J. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. John Wiley & Sons.
- García, D. (2016). *Convive con la historia 2*. Méndez Cortés Editores.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas y Secretaría de Educación del Estado de Tamaulipas. (2017). *Modelo Educativo de Tamaulipas. Documentos de la Secretaría de Educación del Estado de Tamaulipas*. SEP.
- Goldman, S. y Snow, C. (2015). Adolescent Literacy: Development and Instruction. En A. Pollatsek y R. Treiman (Eds.), *Handbook on Reading* (pp. 463-478). Oxford University Press.

- Goldman, S., Lawless, K. y Manning, F. (2013). Research and Development of Multiple Source Comprehension Assessment. En A. Britt, S. Goldman y J.-F. Rouet (Eds.), *Reading: From Words to Multiple Texts* (pp. 160-179). Routledge.
- Goldman, S., Britt, A., Brown, W., Cribb, G., George, M.-A., Greenleaf, C., Lee, C., Shanahan, C. y Project READI. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy, *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38.
- Gómez-Cordero, X. y Vega, N. A. (2022). Prácticas Docentes en la Comprensión de Múltiples Textos en Educación Secundaria. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(24), 1-27.
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. y Holthuis, P. (2018). Promoting Historical Contextualization: The Development and Testing of a Pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 410-434.
- Kessner, T. M., & Harris, L. M. (2022). Opportunities to Practice Historical Thinking and Reasoning in a Made-for-School History-Oriented Videogame. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 34, 100545.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, 40(159), 16-34.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An Application of Hierarchical Kappa-Type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*, 33(2), 363-374.
- Marini, A., & Genereux, R. (1995). The Challenge of Teaching for Transfer. In A. Mckeough, J. Lupart, & A. Marini (Eds.), *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning* (pp. 1-19). Lawrence Erlbaum.
- Mertler, C. A. (2000). Designing Scoring Rubrics for your Classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 25.
- Mierwald, M., Lehmann, T., & Brauch, N. (2022). Writing about the Past: The Impact of Different Authentic Instructional Material on Students' Argument Writing in History. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 163-184.

- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Moreno-de-León, T., Rangel, L., & de León, E. (2016). Promoviendo el desarrollo de la competencia lectora a través de cuentos con imágenes sin palabras en preescolar. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 2(1), 49-64.
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics while Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). *PISA 2018, Reading Literacy Frameworks*. Pearson.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Perales-Escudero, M. D. y Vega, N. A. (2016). La comprensión de múltiples textos: Perspectivas y posibilidades para la investigación transdisciplinar. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 184-204.
- Perfetti, C., Rouet, J.-F., & Britt, A. (1999). Toward a Theory of Documents Representation. En H. Van Oostendorp, & S. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 99-122). Lawrence Erlbaum.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Rouet, J.-F. (2006). *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Webbased Learning*. Lawrence Erlbaum.
- Rouet, J.-F., & Britt, A. (2014). Multimedia Learning from Multiple Documents. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 813-841). United States of America, Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro de Educación Básica Secundaria de Historia*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.

- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321-337.
- van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., & van Boxtel, C. (2022). Students' Evaluation of the Trustworthiness of Historical Sources: Procedural Knowledge and Task Value as Predictors of Student Performance. *The Journal of Social Studies Research*, 47(1). <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.05.00>
- Vega, N. A., Bañales, G., Reyna, A. y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Vega, N. A., Moreno-de-León, T. y Correa, S. (2016). Explorando el conocimiento pedagógico del profesor para la enseñanza de la comprensión de textos expositivos en la educación primaria mexicana. *Revista de Educación Andrés Bello*, 3, 1-34.
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2022). Fostering Historical Thinking and Democratic Citizenship? A Cluster Randomized Controlled Intervention Study. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102-115.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

ANEXO

Ejemplo de fuentes de intervención:

Metadatos de texto	Posicionamiento de texto
<p>Fuente 1. Luciana Lartigue es Socióloga por la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es docente e investigadora por la Universidad Bolivariana de Venezuela. Trabaja en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.</p>	<p>Ella argumenta que: Más allá de la derrota del proceso revolucionario en su expresión más radical, la Revolución había transformado la estructura de la sociedad mexicana y la oligarquía porfiriana no pudo recuperarse del golpe. El país anterior a 1910 había sido destruido y, si bien el camino al socialismo no fue un horizonte posible, la burguesía tuvo que conceder al campesinado gran parte de sus demandas para mantener el equilibrio político-económico y garantizar su poder.</p>
<p>Fuente 2. Emily Kirk, se dedica a publicar en su periódico en línea: “El observador campechano” (https://bit.ly/3wu1xFl).</p>	<p>Ella argumenta que: De hecho, aunque la Revolución sí fue muy importante en la historia nacional, no fue una revolución verdadera porque las diferencias sociales y políticas, las desigualdades entre los ricos y los pobres, se ven con mucha claridad en el México actual. En fin, fue una revolución falsa, porque no hubo el cambio total que se implica cuando usamos la palabra “revolución”. La corrupción mexicana continúa todavía, el poder y la riqueza no han sido compartidos, como habían querido los líderes de la Revolución de 1910. Otra vez los ricos han hecho lo que querían. ¿Una revolución de justicia social? Claro que no. Si hubiera una revolución verdadera, no encontraríamos estos problemas de corrupción, del control de los ricos.</p>
<p>Fuente 3. Sandra Kuntz Ficker es Doctora en Historia de México, trabaja como profesora investigadora en el Colegio de México. Su especialidad es: Historia económica de México, siglos XIX y XX.</p>	<p>Ella argumenta que: Tampoco puede sostenerse la idea de que la revolución hubiera liquidado a la antigua burguesía porfirista en cuanto clase económica y social. Los propietarios de tierras perdieron, ciertamente, su antigua influencia política, y tarde o temprano fueron afectados por las políticas de reparto agrario. Pero ni la clase empresarial nativa ni los inversionistas extranjeros cedieron el papel que ocupaban en la economía mexicana. La industria y la mayor parte de las compañías extranjeras continuaron operando bajo el control de sus propietarios en el periodo posrevolucionario.</p>
<p>Fuente 4. Manuel Gutiérrez es una persona que publicó sus opiniones en un blog denominado “Lifeder” (https://bit.ly/3j5HM2E).</p>	<p>Él argumenta que: De esta lucha surgieron grandes beneficios en distintos aspectos que van desde lo económico hasta lo social. Sirvió también para la creación del INFONAVIT (Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para Trabajadores). Hubo una “fragmentación” del mercado nacional, pero la revolución no abandonó el modelo de crecimiento económico que había tenido éxito en la época. Si bien es cierto que fue duro al principio, se les otorgó más libertad a los agricultores. La industria y compañías extranjeras siguieron operando bajo el control de los “revolucionarios”, quienes garantizaron derechos laborales a muchos de los empleados.</p>