



ISBN: 978-607-02-9096-1

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Mercedes Zanotto González y Martha Leticia Gaeta
González (2017)

“Creencias epistemológicas y estrategias de lectura de
múltiples textos en la formación de investigadores”
en *La lectura y la escritura en la educación en México.*
Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y
perspectivas de futuro,

Sandra Espino Datsira y Concepción Barrón Tirado
(coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 85-111.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Creencias epistemológicas y estrategias de lectura de múltiples textos en la formación de investigadores

Mercedes Zanotto González

Martha Leticia Gaeta González

INTRODUCCIÓN

Las disciplinas que estudian los procesos de lectura académica han señalado con distintos niveles de explicitud la relevancia que tienen para la formación de investigadores en programas doctorales la gestión, el análisis e integración de información documental perteneciente a múltiples fuentes, que favorezca la construcción de conocimiento teórico y metodológico por parte del doctorando, así como la escritura de textos científicos que puedan ser publicados. Es decir, se trata de que el estudiante reconozca sus propias ideas, a partir del entendimiento, reflexión y planteamiento de posibles vías para la orientación de proyectos de investigación. Dichos procesos implican el desarrollo de prácticas lectoras académicas/científicas de un alto nivel de complejidad que resulta necesario conocer e investigar con mayor profundidad para aportar las alternativas metodológicas en la enseñanza de los procesos que pueden favorecer estas prácticas de lectura en los programas doctorales destinados a la formación de investigadores.

Esta necesidad existe en el sistema educativo mexicano, para el que aún resultan escasas las investigaciones en esta área temática, especialmente sobre los procesos estratégicos de comprensión lectora de múltiples textos o intertextual en la formación de investigadores. Dado ello, en el presente texto nos proponemos analizar de manera interrelacionada un conjunto de aspectos que las investigaciones recientes comienzan a explorar en lo referente a la comprensión lectora de múltiples fuentes, aunque no de manera articulada desde los

aspectos que consideramos. En este sentido, a continuación abordaremos, en primer lugar, lo que concierne a las creencias epistemológicas y su influencia en las prácticas de lectura académica de múltiples textos. De manera subsiguiente, expondremos el modelo interaccional y el modelo de documentos que explican los procesos de comprensión lectora intratextual y multitextual, respectivamente. Así, también analizaremos el modelo de Múltiples Documentos y Tareas basadas en la Relevancia, Evaluación y Extracción de Contenido o *Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction* (MD-TRACE) a la luz de los conceptos principales que configuran la noción de las estrategias de comprensión lectora que tienen como sustrato teórico principal la concepción constructivista.

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE MÚLTIPLES TEXTOS

En el campo de la psicología educativa, distintos estudios indican la existencia de una clara influencia de las creencias epistemológicas en la realización de actividades académicas de lectura llevadas a cabo por parte de los estudiantes universitarios (Bråten y Strømsø, 2006; Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2008). Las investigaciones apuntan a la existencia de una relación estrecha entre determinadas creencias epistemológicas y los procesos de comprensión lectora.

La epistemología, como sabemos, corresponde a una rama de la filosofía que se aboca al estudio de la naturaleza, la fuente y la justificación del conocimiento. En el campo de la psicología y la filosofía han sido temas de creciente interés el desarrollo de una epistemología personal y el de las creencias epistemológicas, entendidas éstas como las ideas que tiene una persona con respecto a cómo el ser humano llega a conocer las teorías y creencias que tiene sobre lo que es el conocimiento y la manera en que estas creencias influyen o son parte de procesos cognitivos (Hofer y Pintrich, 1997). Estos tres últimos aspectos nos interesa abordarlos; especialmente, el último en relación con los procesos de lectura intertextual.

A partir de los años noventa hasta el presente siglo se han llevado a cabo un conjunto de investigaciones que han permitido ampliar nuestro conocimiento en torno a las concepciones epistemológicas y su vínculo con la comprensión de un solo texto (Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002; Schommer, 1990). Asimismo, a identificar las dimensiones que integran dichas creencias epistemológicas (Bråten *et al.*, 2008; Hofer y Pintrich, 1997). También han permitido detectar su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos (Bråten y Strømsø, 2006; Bråten *et al.*, 2008; Bråten, Britt, Strømsø y Rouet, 2011; Ponce y Carrasco, 2010; Sarmiento, Carrasco y Tello, 2009), así como su vínculo con los procesos de desarrollo de textos argumentativos (Bråten, Ferguson, Anmarkrud, Strømsø y Brandmo, 2014).

Las presentes investigaciones indican que para profundizar en la comprensión del fenómeno lector resultaría necesario examinar la dimensión correspondiente a las creencias epistemológicas, que generan un impacto en dicho proceso y que consideramos que también podrían ejercer influencia en las estrategias que utiliza o no el lector. En este trabajo comprendemos las estrategias de lectura como una actividad caracterizada por los siguientes aspectos que forman parte de todo proceso estratégico vinculado con el aprendizaje: a) *conciencia*: corresponde a la capacidad metacognitiva que le permite a la persona reflexionar acerca de sus objetivos y de los procesos que le permitirán lograrlos; b) *adaptabilidad*: entendida como el proceso de anticipar y planificar los cursos de acción, de acuerdo con las condiciones que se presentan para luego evaluar y reajustar el proceso; c) *eficacia*: corresponde a la detección y respuesta a las condiciones, las más importantes de una situación, otorgándoles mayor prioridad que a otras; d) *sofisticación*: proceso mediante el cual una estrategia puede diversificarse en sus distintas posibilidades de aplicación (Monereo, 1997).

Especialmente, las estrategias que se requieren en las prácticas lectoras de alta exigencia que se llevan a cabo para la formación de investigadores en los programas doctorales, que implican la construcción de autoría científica, en la que resulta esencial transitar desde un posicionamiento dependiente de otros investigadores al de un investigador autónomo (Carrasco y Kent, 2011).

Las creencias epistemológicas son definidas por Hofer y Pintrich como “creencias individuales acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer” (1997: 117). Estos autores, por medio de la utilización de métodos cualitativos, comprobaron la existencia de dos categorías fundamentales que integran el constructo de creencias epistemológicas y sus dimensiones correspondientes, las cuales se presentan a continuación.

La primera categoría corresponde a la Naturaleza del conocimiento (creencia acerca de lo que es el conocimiento), se compone de dos dimensiones:

- a) *Certeza del conocimiento* integrada por un *continuum* en el cual uno de sus extremos corresponde a la concepción de que el conocimiento es absoluto e inmodificable (creencia considerada ingenua por los autores) y, por otra parte, en su extremo contrario se tiene la concepción de que el conocimiento es tentativo y global (creencia definida por los autores como sofisticada).
- b) *Simplicidad del conocimiento*: incluye un *continuum* que inicia con la creencia de que el conocimiento consiste en la acumulación de más o menos hechos aislados (creencia ingenua) y presenta en su otro extremo la creencia de que el conocimiento consiste en un alto nivel de interconexión conceptual (creencia sofisticada).

La segunda categoría es la concerniente al proceso de conocer (creencia sobre cómo alguien llega a conocer), se integra por las siguientes dimensiones:

- a) *Fuente del conocimiento*: se refiere a cuál es el origen del conocimiento e incluye un *continuum* que abarca desde la idea de que el conocimiento se origina fuera del aprendiz y reside en una autoridad externa (creencia ingenua) o en el sentimiento de lo que es correcto hasta la creencia de que el conocimiento es construido activamente por la persona en interacción con otros (creencia sofisticada).
- b) *Justificación del conocimiento*: concierne a aquello que permite hacer válido al conocimiento; abarca un *continuum* que inicia

en la creencia de que el conocimiento se fundamenta a través de la observación y la autoridad (creencia ingenua) o en el sentimiento de lo que es correcto y que concluye con la concepción de que el conocimiento se justifica mediante la utilización de diferentes normas de investigación, de evaluación y de integración de diferentes fuentes de información (creencia sofisticada).

En lo que atañe a la dimensión de la simplicidad del conocimiento, que pertenece a la categoría naturaleza del conocimiento, se ha encontrado que aquellos lectores que tienen creencias epistemológicas sofisticadas (se piensa que el conocimiento implica un alto nivel de interconexión conceptual), a diferencia de aquellos que presentan creencias simples o ingenuas (se cree que el conocimiento se constituye por la acumulación de más o menos hechos aislados), son lectores conscientes de la relación entre los diversos textos leídos y pueden establecer enlaces de manera voluntaria entre los diferentes escritos (Bråten y Strømsø, 2006), lo que implica elaborar una representación adecuadamente integrada de la información perteneciente a múltiples textos. Con respecto a la dimensión sobre la certeza del conocimiento, Strømsø *et al.* (2008) encontraron que aquellos lectores que creían que el conocimiento sobre el tema era tentativo obtuvieron una mejor comprensión lectora intertextual que aquellos que consideraban el conocimiento absoluto e inmodificable.

En cuanto a la fuente de conocimiento, la investigación realizada ha identificado que los lectores que consideran que el conocimiento es transmitido por expertos han obtenido mejores resultados en la lectura de múltiples textos que aquellos que creen que el conocimiento se construye activamente por la persona (Bråten *et al.*, 2008). Al respecto, señalan que puede deberse a que el lector que otorga demasiada relevancia a su propio punto de vista, por sobre el de los expertos, podría generar interpretaciones con un mayor nivel de subjetividad y con ello también obtener una comprensión con lagunas y menor integración intertextual. Sobre la dimensión de justificación del conocimiento, Bråten y Strømsø (2010) encontraron en estudiantes de leyes que aquellos que creen que la justificación de su

conocimiento debe estar fundamentada en normas de investigación tuvieron mejores resultados en la comprensión de múltiples textos que aquellos que creían que el juicio se obtiene a través de la propia opinión o el sentido común.

En lo que concierne a la dimensión sobre la fuente del conocimiento, como parte de las creencias sobre el proceso de conocer, de acuerdo con Bråten *et al.* (2008) se corresponde con las concepciones epistemológicas acerca de la lectura abordadas por Schraw y Bruning (1996). Las creencias acerca de la lectura corresponden a un conjunto de ideas sobre el proceso de leer y de comprender un texto, así como también sobre el rol del lector. El conjunto de dichas ideas configura un determinado modelo de creencias sobre la lectura. Los presentes autores pusieron de manifiesto dos principales concepciones:

- a) *Modelo transmisivo* (TM): en el que el lector concibe la lectura como un proceso unidireccional y lineal mediante el cual el significado se extrae del mensaje que quiere transmitir el autor y que es trasladado al texto de una manera objetiva.
- b) *Modelo transaccional* (TA): que considera la comprensión un proceso en el que el lector construye de manera dinámica el significado a partir de sus conocimientos y experiencias. A su vez, leer se entiende como una actividad de transformación en la que intervienen aspectos subjetivos y objetivos, y el lector establece un vínculo con la información que el texto aporta.

Al respecto, Schraw y Bruning (1996) registraron que aquellos lectores con elevadas creencias transaccionales generan procesos inferenciales que favorecen la comprensión temática al establecer un vínculo entre el contenido del texto y los conocimientos del lector. Así también construyen un modelo mental que resulta coherente con el contenido que aporta el escrito y obtienen una mejor comprensión holística o global de la información, aunque recuerdan menos datos o hechos específicos que los lectores con creencias transmisivas, quienes parecen predisponerse a enfocar la comprensión hacia contenidos del texto un tanto periféricos o aislados.

Si bien resulta importante analizar las creencias con respecto a la lectura, consideramos esencial investigarlas como un componente de la dimensión que corresponde a la Fuente del conocimiento de las creencias epistemológicas, perteneciente a la categoría Proceso de conocer, propuesta por Hofer y Pintrich (1997). De esta manera, sería posible generar un abordaje contextualizado de dichas creencias sobre la lectura, dentro de la estructura de las creencias epistemológicas, con sus categorías y dimensiones correspondientes. Ello permitiría entender las creencias sobre la comprensión en relación con las creencias sobre el conocimiento. A su vez, en México se han efectuado estudios muy clarificadores con respecto a las concepciones implícitas o teorías implícitas sobre la lectura y su influencia en los procesos de comprensión, los cuales damos a conocer a continuación.

En un estudio realizado en México por Hernández (2008) fueron analizadas las teorías implícitas sobre la lectura, así como el conocimiento metatextual (el conocimiento y la conceptualización que se tiene sobre los textos) de 24 estudiantes de diferentes niveles educativos: secundaria, bachillerato y universidad (carreras de Química y Letras Hispánicas). Mediante la realización de entrevistas semiestructuradas se exploró el conocimiento metatextual y las teorías implícitas que los estudiantes poseen sobre la lectura (Schraw y Bruning, 1996). La información obtenida se analizó de manera cualitativa, dado ello, las categorías utilizadas emergieron en gran medida a partir del proceso inductivo y sistemático de la lectura de los protocolos de entrevista. Los resultados del presente estudio señalan que, en cuanto al conocimiento metatextual o epistemologías del texto, los estudiantes de nivel secundaria demostraron una epistemología que enfatiza la función transmisiva de los textos, así que el lector se ciñe fundamentalmente al significado que aporta el autor, mientras que los de Letras manifestaron una epistemología basada con mayor énfasis en la función generadora y dialógica-comunicativa, lo cual implica que el lector considera que el significado aportado por el autor se complementa con las ideas elaboradas y construidas por el lector.

Sobre las teorías implícitas que tenían los estudiantes en relación con la lectura, Hernández identificó tres variedades: la reproduc-

cionista, la interpretativa y la constructiva. La reproduccionista fue característica de los estudiantes de secundaria y de poco más de la mitad de los de bachillerato, dado que para ellos resultó fundamental obtener y posteriormente reproducir los significados que el autor transmite mediante el texto y de esta manera “saber lo que el texto dice”. Como puede observarse, este tipo de epistemología es afín con la epistemología transmisiva (Schraw y Bruning, 1996).

Una segunda teoría es la interpretativa, en la cual el proceso lector se entiende como una actividad que depende en gran medida del papel activo del lector, la cual empezó a emerger en los estudiantes de bachillerato y predominó en los de Química.

La tercera teoría es la constructiva, que fue mayoritaria en los alumnos de Letras y se caracteriza por una aceptación de que el lector construye los significados a partir de lo que el autor dice en su texto, y en esta construcción el lector puede asumir actitudes valorativas y críticas frente a la información que el escrito aporta o acerca de la forma en la que el autor expresa los contenidos. Al respecto, Hernández (2008) señala que las presentes teorías son auténticas construcciones que toman forma en la singularidad de cada una de las personas y que se reestructuran o se redefinen gradualmente con la edad escolar, en la medida en que el estudiante se hace partícipe de determinadas prácticas académicas, que varían considerablemente de un ámbito disciplinar a otro, y sociales más complejas y también en tanto reflexiona progresivamente sobre ellas.

Otro estudio realizado por las investigadoras mexicanas Moore y Narciso (2011) exploró, a partir de la antropología cognitiva, la utilización de tres modelos epistémicos sobre la lectura (transmisivo, traslacional y transaccional) propuesto por Schraw y Bruning (1996) y su relación con la asiduidad lectora en estudiantes universitarios. La muestra estuvo constituida por 15 estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Se utilizó la entrevista semiestructurada como método para la obtención de información referente a hábitos de lectura, actitudes y creencias con respecto a la comprensión lectora. Asimismo, se emplearon protocolos verbales, también denominados *Thinking-Aloud* para analizar el modelo epistémico del lector. Los participantes aplicaron dicho

protocolo para la lectura de un texto en español y de manera previa recibieron entrenamiento para su utilización.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que un número menor de participantes se sitúa en el modelo de transmisión (dos lectores) y en el de traslación (dos lectores). A su vez, un número mayor de participantes se ubica en el modelo transaccional (seis lectores) y se observa que algunos de los alumnos utilizaron una gama de estrategias pertenecientes a distintos modelos epistémicos de lectura (transmisión-traslación y traslación-transaccional), por lo cual fueron caracterizados como modelos mixtos (cinco lectores), quienes permitieron identificar transiciones entre los modelos.

En un segundo análisis se obtuvieron tres categorías nuevas que son compartidas en los tres modelos iniciales de lectura: 1) variación en el uso de estrategias de acuerdo con el tipo de textos, 2) personalización o grado de involucramiento personal con él mismo, y 3) crítica o capacidad de ofrecer una reacción crítica frente al texto. Por su parte, la categoría de personalización fue un factor importante relacionado con algunos de los modelos mixtos que presentan posibilidades para generar una transición a un modelo de mayor complejidad. Dado ello, las autoras señalan que la enseñanza de estrategias de personalización podría favorecer la presente transición.

Asimismo, en México han sido estudiados los procesos de comprensión lectora de múltiples textos y la manera en que la epistemología personal influye en dicha comprensión. Al respecto, Sarmiento *et al.* (2009) muestran los avances de la réplica mexicana de estudios noruegos (Bråten *et al.*, 2008; Strømsø *et al.*, 2008) sobre comprensión intertextual entre estudiantes universitarios, que explican cómo la epistemología personal influye en la comprensión de múltiples textos sobre temas complejos. El estudio también se realizó en Estados Unidos y España (Gil, Bråten, Vidal-Abarca y Strømsø, 2010), este último permitió contar con instrumentos en español que se aplicaron a una muestra de 275 estudiantes de bachillerato y licenciatura en Puebla (Sarmiento *et al.*, 2009).

El cuestionario empleado para evaluar la epistemología personal, TSEBQ por sus siglas en inglés (*Topic Specific Epistemic Belief Questionnaire*), fue desarrollado por Bråten *et al.* (2008) y se susten-

ta en el modelo teórico general de epistemología personal de Hofer y Pintrich (1997), explicado previamente. También en el estudio de Sarmiento *et al.* (2009) fueron aplicados instrumentos que indagaron sobre los siguientes aspectos: datos sociodemográficos, datos sociolectores, conocimiento previo, interés y creencias epistemológicas (escala Likert). Se solicitó la lectura de siete textos con la indicación explícita del propósito: “leerlos para resumir” o “leerlos para argumentar o elaborar un ensayo” y la tarea final fue escribir en una hoja un resumen o un ensayo a partir de la lectura de los textos. El presente trabajo señala que los datos obtenidos al momento se encontraban siendo analizados.

Otro estudio, en la misma línea del anterior, es el que efectuaron Ponce y Carrasco (2010) con estudiantes de licenciatura, en el que también se analizó la epistemología personal y su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos. Los instrumentos aplicados corresponden a los que fueron utilizados por Sarmiento *et al.* (2009), los cuales permitieron obtener resultados que hacen evidente que la epistemología personal refleja las trayectorias sociodemográficas y lectoras y, a su vez, condiciona las habilidades de lectura de múltiples textos. También se identificó que los participantes tienen un perfil ingenuo de creencias epistemológicas con respecto a la justificación del conocimiento y con tendencia hacia la sofisticación con relación a la fuente, lo que implica un bajo nivel de desarrollo en lectura de múltiples textos. Esto, refieren los autores, hace necesario para los gestores académicos e investigadores llevar a cabo estudios con la finalidad de identificar y atender estas epistemologías, a manera de generar estrategias que permitan el desarrollo de habilidades lectoras de múltiples textos.

De acuerdo con los estudios revisados previamente, se destaca la relación estrecha entre creencias epistemológicas y comprensión lectora de uno y de múltiples textos, lo cual resulta clave observar en procesos de formación de investigadores, en los que se pretende generar nuevo conocimiento disciplinar. De acuerdo con lo anterior es importante analizar la relación que guardan las creencias epistemológicas y los procesos de comprensión lectora multitextual en contextos de investigación, dado que precisamente este tipo de

lectura se encuentra enfocada a la gestión y elaboración de extensos volúmenes de información documental especializada que resulta clave para sustentar los diseños metodológicos de los estudios científicos. Así, las creencias epistemológicas se vinculan con un tipo de lectura que se enfoca al aporte de nuevo conocimiento y, en este sentido, resulta pertinente conocer detalladamente cómo ambas se interrelacionan para entender con mayor profundidad los procesos comprendidos en la formación de investigadores.

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA DE MÚLTIPLES TEXTOS Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN EL POSGRADO

El análisis de las creencias epistemológicas y su repercusión en las estrategias de lectura de múltiples textos requiere, en primera instancia, contar con enfoques que expliquen en qué consisten los procesos de comprensión de textos. Dado ello, consideramos necesario, por una parte, el abordaje del modelo interaccional de la comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1994 y 1998) y, por otra parte, el modelo de documentos (Perfetti, Rouet y Britt, 1999), el cual se enfoca en la lectura de múltiples textos y corresponde a una extensión del modelo interaccional. Igualmente, es importante entender los procesos de comprensión lectora de múltiples textos en el marco de determinados contextos de lectura que, de acuerdo con Rouet y Britt (2011), tienen claras repercusiones en el desempeño estratégico del lector, ya que éste necesita aproximarse al escrito con determinadas necesidades y propósitos (ej. elaborar una síntesis de los textos, redactar un ensayo o comentar los textos en clase, entre otros). En este caso, considerando los aportes de Snow & The RAND Reading Study Group (2002), los autores señalan la importancia de la relación entre las dimensiones del texto y de la tarea de lectura para configurar el proceso lector. Este aspecto forma parte central del modelo denominado MD-TRACE (*Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction*), el cual aporta una aproximación contextualizada a los procesos lectores.

El modelo de la comprensión del texto que aportan Van Dijk y Kintsch (1983), y Kintsch (1994, 1998) permite hacer una clara distinción entre memorizar el texto y aprender a partir de éste. Aprender implica una comprensión profunda del tema que el escrito aborda, a diferencia del entendimiento superficial que se precisa para un proceso de memorización, en el que se reproduce el contenido del texto. En este modelo, el proceso de discernimiento se constituye por diferentes niveles de representación mental de la información del contenido del escrito, los cuales forman parte de un *continuum* cuyos extremos abarcan desde una capacidad superficial hasta una comprensión profunda.

El primer nivel de comprensión es denominado estructura de la superficie o el código de superficie (*surface code*); en éste, el lector construye una representación mental del conjunto de palabras y frases, así como de la relación lingüística que existe entre éstas. El segundo nivel corresponde al de texto-base (*text-base*) en el que, a partir del nivel previo, se construyen representaciones de las estructuras semánticas y retóricas del texto, lo cual aporta elementos al lector que le permiten recordar el contenido del escrito. El tercer nivel es el modelo de la situación (*situation model*), que corresponde a una comprensión profunda del texto en la que, a partir de los conocimientos previos, el lector elabora la información del texto y posteriormente la integra a aquéllos. Este nivel se logra sólo si la construcción del texto-base lo precede. En el modelo de situación, el lector obtiene una representación global del texto que a su vez es coherente con la información que éste aporta. El modelo de situación contempla todo el conocimiento que en el texto se deja implícito o que se presupone. Asimismo, favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje al establecer un vínculo entre los conocimientos previos y el contenido del texto.

El modelo interaccional de comprensión lectora de un solo texto o intratextual, revisado de manera previa, se encuentra relacionado directamente con el modelo de documentos (Perfetti *et al.*, 1999) para la lectura de múltiples textos. Así, el modelo de documentos está integrado por el modelo intertextual y el modelo de situación, explicado anteriormente.

El modelo intertextual requiere que el lector inicialmente construya una representación de los contenidos de cada uno de los textos, denominada “nodo de documento”. El presente nodo de documento se constituye por tres componentes esenciales que se relacionan entre sí: *la fuente*, *los objetivos retóricos* y *el contenido del texto*, que expondremos a continuación:

- a) *La fuente* aporta un marco de referencia para que el lector pueda evaluar el contenido del texto y se encuentra integrada por la representación de la identidad del autor, el contexto y la forma del texto. Los aspectos que integran la identidad del autor son el nombre, el estatus, la motivación para comunicar el contenido y la evaluación que hace el lector de la perspectiva del autor. En lo que corresponde al contexto, éste incluye el marco histórico (lugar en el que el documento fue creado, periodo histórico y contexto cultural). Lo concerniente a la forma del texto implica el estilo de lenguaje y el tipo de documento (conferencia, artículo periodístico, investigación, entre otros).
- b) *Los objetivos retóricos* necesitan ser inferidos por el lector, ya que no suelen ser explicitados. Éstos se encuentran constituidos por la intencionalidad del autor y la audiencia a la que se dirige el texto.
- c) *El contenido del texto* incluye la información principal o la tesis del documento, también lo denominado sinopsis del contenido (Britt, Perfetti, Sandak y Rouet, 1999), que se obtiene a partir de los niveles de comprensión del texto base y del modelo de situación, como fueron planteados de manera previa.

El modelo intertextual da una descripción referente a la representación que genera el lector cuando establece un vínculo entre los componentes de cada uno de los distintos nodos de documento. Los vínculos que pueden establecerse entre un nodo de documento y otro pueden ser diversos. Uno de éstos corresponde al de relaciones causales, de solidaridad (a favor *vs.* oposición; de acuerdo *vs.* desacuerdo; aporte de evidencia a favor *vs.* aporte de evidencia en contra, entre otros), relaciones familiares-temporales (antecesor-predecesor); rela-

ciones intelectuales o estéticas, de mera referencia (citaciones), entre otras. Asimismo, en este tipo de relaciones, además de establecerse un vínculo entre nodos de documento, se genera una representación del modelo de situación con información intertextual; es decir, que integra la información de múltiples textos.

Al hacer referencia al modelo de situación se alude a la representación global de la información que se construye a partir de los distintos vínculos que se generan entre los textos leídos. De este modo, en la lectura de múltiples textos se trataría de lograr una representación lo más completa y precisa de la situación que el conjunto de textos representa. Así como se genera un modelo de la situación a partir de una lectura intratextual, también es necesario construirlo en una lectura intertextual. La representación intertextual pide a su vez que el lector tenga el objetivo de identificar cuáles son los documentos que dan fundamentos a las ideas referentes a su modelo de situación (Bråten *et al.*, 2011).

A su vez, los textos pueden plantear perspectivas diversas y, para lograr una representación integrada de éstas, se hace necesario utilizar una estructura general que funcione bajo un esquema argumentativo (Perfetti *et al.*, 1999), el cual podría ser llevado a cabo por el lector de manera estratégica. Por otro lado, durante el proceso de integración de información intertextual el lector puede considerar inapropiados o sesgados determinados contenidos y no integrarlos a la representación de la situación combinada; en este caso, la información podría incluirse si se toma en cuenta la fuente de los presentes contenidos. De acuerdo con lo anterior, una integración exitosa podría definirse como la creación de una representación organizada y coherente de información superpuesta, mientras de manera paralela se evalúan determinados contenidos en función de la fuente de la cual provienen.

Una vez emprendidos los procesos de lectura intratextuales e intertextuales contamos con referentes importantes para analizar las creencias epistemológicas y su relación con los procesos de comprensión lectora que se llevan a cabo en contextos universitarios en los que se realizan prácticas lectoras de alta complejidad, como las incluidas en la formación de investigadores. En esta lógica, con-

sideramos necesario desarrollar el presente análisis articulándolo con las estrategias de lectura de múltiples textos, las cuales suponen procesos metacognitivos y de autorregulación ajustados a demandas contextuales de lectura que conllevan un abordaje de múltiples textos con contenido especializado, que derivan generalmente en producciones escritas académicas y científicas que se espera que sean publicables.

Abordar el vínculo entre creencias epistemológicas y estrategias de lectura de múltiples textos precisa, por una parte, considerar el modelo interaccional de Van Dijk y Kintsch (1983), referente a la comprensión de un solo texto y, por otra parte, el modelo de documentos (Perfetti *et al.*, 1999), el cual se enfoca a la lectura de múltiples textos. Asimismo, resulta necesario el análisis de los procesos de comprensión lectora de múltiples textos en los que se contemplen específicos contextos de lectura que, de acuerdo con Rouet y Britt (2011), tienen claras repercusiones en el desempeño estratégico del lector, dado que éste requiere aproximarse al escrito con determinadas necesidades y propósitos (ej. elaborar una síntesis de los textos, redactar un ensayo o comentar los textos en clase, entre otros). En este caso, los autores señalan la importancia de la relación entre los aspectos que integran el texto y la tarea de lectura para configurar el proceso lector. Este aspecto forma parte central del modelo denominado MD-TRACE (*Multiple Documents-Task-Based Relevance Assessment and Content Extraction*), el cual aporta una aproximación contextualizada a los procesos lectores, que puede incluir tareas académicas de escritura. El presente modelo contempla un conjunto de cinco pasos cíclicos:

MD-TRACE

Paso 1: modelo de tarea. En este paso se construye una representación de las especificaciones, de los objetivos y de lo requerido para realizar la tarea académica. El lector analiza las condiciones del contexto, tales como límites de tiempo y fuentes de información con las que puede contar. Asimismo, planifica las acciones que puede llevar a cabo para alcanzar los objetivos de lectura y considera un conjun-

to de criterios que lo ayudan a evaluar la relevancia potencial de los textos y de determinados contenidos de éstos.

Paso 2: evaluación que hace el lector de sus conocimientos previos en relación con la demanda de la tarea. Este paso ocurre de manera reiterada durante el proceso de lectura, hasta que el lector adquiere la información que necesita, avanza en el desarrollo de su actividad de lectura y se acerca a la obtención de resultados satisfactorios.

Paso 3: interacción con los documentos. Este paso está conformado por otros tres:

3 a. Selección del documento. La selección de un documento o de un fragmento se puede llevar a cabo a partir de considerar las características de la fuente de información y de su contenido, tales como su relevancia (fiabilidad, utilidad del contenido y posibilidad de acceso a esta información) y su estructura.

3 b. Comprensión del contenido de los textos. El lector se enfoca en la comprensión de cada uno de los textos, de tal manera que construye una representación de su contenido (Kintsch, 1994, 1998), guiado por su objetivo de lectura (McCrudden y Schraw, 2007).

3 c. El lector integra la información de otros textos en una representación coherente y configura un modelo de documentos (Perfetti *et al.*, 1999).

Paso 4: producto de la tarea. El lector genera una producción a partir de la tarea desarrollada que puede contener en la redacción de un cierto texto, al comentar o exponer lo leído, a la expresión gráfica, entre otros. El lector requiere considerar las especificaciones iniciales de la tarea, la información obtenida de los documentos y el tipo de producto que es solicitado.

Paso 5: evaluación del producto obtenido. El lector evalúa los resultados obtenidos a partir del desarrollo de la tarea (calidad con respecto a la representación de la tarea). En el caso de que el producto no cumpla con los requisitos esperados, el lector necesitará retornar a los pasos previos.

El MD-TRACE, como puede observarse, hace referencia a procesos comprendidos en un abordaje estratégico de la lectura. Estos procesos se corresponden con la intencionalidad del lector explicitada mediante el planteamiento de objetivos, así como con la planificación de la lectura, la selección de determinada información en función de dicho objetivo y con la evaluación del proceso lector y del producto obtenido a partir de lo leído, aspectos fundamentales en los procesos estratégicos de lectura (Afflerbach, Pearson y Paris, 2008; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Pressley, 1995). Aunque, por una parte, guardan ciertas diferencias, dado que generalmente en los estudios sobre estrategias lectoras no se toca la representación de la tarea de lectura y, por otra parte, en el modelo señalado no se hace referencia a los procesos metacognitivos y de autorregulación, que forman parte esencial de las estrategias de lectura y de todo desempeño estratégico vinculado con procesos de aprendizaje.

La metacognición, desde el enfoque psicoeducativo, consiste en el conocimiento y la toma de conciencia de la regulación de los propios procesos cognitivos (Brown, 1987; Flavell, 1979). Este concepto de metacognición se articula a partir de dos dimensiones complementarias entre sí: conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva. El conocimiento metacognitivo constituye el componente declarativo de la metacognición y se refiere, principalmente, a la información que la persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos. Implica combinar y equilibrar las siguientes variables: la persona, la tarea y la estrategia. El conocimiento personal incluye las creencias sobre las capacidades, posibilidades y limitaciones de quien ha de resolver la actividad lectora. El conocer las características de la tarea incluye aspectos tales como el tipo de resultado esperado, la amplitud y el grado de dificultad, entre otros.

La regulación metacognitiva constituye el componente procedimental de control de la cognición e incluye los procesos de establecimiento de metas, la planificación de actividades, la supervisión durante el aprendizaje y la revisión y valoración de los resultados (Brown, 1987). Forman parte de lo que se ha denominado “estrategias metacognitivas” (Efklides, 2006). Estas actividades de regulación de la cognición y del aprendizaje se pueden ejecutar antes,

durante y después de realizar la tarea. La planificación se efectúa antes de iniciar la actividad y ayuda al estudiante al establecimiento de objetivos y actividades para solucionar un determinado problema. Incluye algunas o todas las siguientes actividades de control: establecer un objetivo, determinar los recursos disponibles, seleccionar los procedimientos que seguir y programar el tiempo y esfuerzo. Durante la tarea es necesario comprobar si se está cumpliendo el plan establecido y si las estrategias elegidas son las adecuadas, haciendo los ajustes necesarios. Una vez terminada la tarea, se realiza una nueva autoevaluación y mediante los resultados obtenidos se verifica en qué grado se han logrado los objetivos, la eficacia de las estrategias empleadas, etc. (Brown, 1987).

En los procesos de lectura estratégica, la metacognición coadyuva a la toma de conciencia del proceso de comprensión y de los conocimientos previos que se tienen en relación con el contenido del texto, así como también acerca del propio desempeño lector, tan importante para la construcción de la representación de la tarea lectora (Flavell, 1979). A su vez, la autorregulación permitiría modificar la estrategia, dependiendo de las condiciones del contexto de lectura y de los procesos cognitivos del lector (Paris y Winograd, 2003). Así, sería pertinente pensar en un abordaje complementario entre el presente modelo MD-TRACE y el de las estrategias desde una perspectiva sociocognitiva de la lectura, con la finalidad de investigar los procesos estratégicos en la comprensión de múltiples textos y en la utilización de las representaciones del contenido de la lectura para el desarrollo de determinadas tareas académicas.

El entendimiento de la situación en que se encuentran los estudiantes con relación a los procesos de autorregulación de su comprensión lectora se considera, por tanto, como una parte esencial de la comprensión de múltiples textos. Dado ello, la consideración del aprendizaje como una construcción de significado de forma autorregulada resulta relevante, ya que hace referencia a la acción estratégica que la persona lleva a cabo en distintos momentos de su aprendizaje, para lo cual necesita en primer lugar conocer y gestionar su propio conocimiento mediante la metacognición (Solano, González-Pianda, González-Pumariega y Núñez, 2004).

En la comprensión de múltiples textos se requiere integrar en una representación global coherente la información de las diferentes fuentes, mediante procesos cognitivos y de regulación metacognitiva (Wiley, Goldman, Graesser, Sánchez, Ash y Hemmerich, 2009), en los cuales la representación del material leído es el resultado de la transformación de los contenidos de los materiales en conocimiento. De modo que la comprensión se configura como un aspecto fundamental para el aprendizaje autorregulado (Solano *et al.*, 2004).

Los lectores autorregulados son aquellos que establecen propósitos realistas al inicio de la lectura, seleccionan estrategias de comprensión efectivas, monitorean su comprensión del texto y evalúan el avance respecto al objetivo planteado, realizando ajustes en caso de tener problemas de comprensión (Pressley y Wharton-McDonald, 1997; Zimmerman, 1989), aspectos fundamentales cuando el lector necesita gestionar y elaborar la información de textos de contenido especializado. Para que el lector sea capaz de comprender múltiples textos debe conocer los propios procesos implicados (cognitivos, motivacionales y conductuales) y cómo puede regularlos mediante distintas estrategias que necesita llevar a cabo en tres momentos clave de la actividad de leer de manera significativa: antes, durante y después de la lectura.

El proceso de autorregulación de la cognición antes de leer implica planificar y establecer metas específicas, así como la activación de percepciones y conocimiento sobre la tarea, el contexto y sobre sí mismo (Pintrich, 2000). Esta planificación permite al lector situarse en el texto en relación con una determinada actividad de lectura académica, generando tres procesos (Pintrich, 2000; Solé, 1992):

- a) El establecimiento de metas concretas, construyendo de manera clara el objetivo general para leer el texto (ej. comprensión de conceptos específicos, identificación y diferenciación de enfoques teóricos, determinar los aportes de autor con respecto a cierta temática, entre otros).
- b) La activación de los conocimientos previos en relación con el contenido que trabajar.

- c) La activación del conocimiento metacognitivo, a través de la búsqueda activa de lo que se sabe en relación con los nuevos contenidos y las estrategias más adecuadas para abordar el texto.

A partir de la combinación del conocimiento activado en estos tres procesos, los lectores pueden establecer estrategias para una mejor comprensión del texto (Vega, Bañales y Correa, 2011). Cabe señalar que en los estudios de posgrado, dirigidos a la formación de investigadores, los procesos iniciales de lectura, que generalmente se enfocan en aportar los fundamentos teóricos para el desarrollo de un estudio, deben formar representaciones de la tarea en la que se incluya la selección de criterios de búsqueda de información que permita transitar de un tipo de lectura no guiada a una lectura guiada por un propósito (Miras y Solé, 2007), para lo cual son esenciales los procesos de autorregulación.

El proceso de autorregulación de la cognición durante la lectura, refiere a las estrategias cognitivas necesarias para la construcción del significado del texto (ej. paráfrasis, elaboraciones, toma de notas, desarrollo de esquemas, complementar la información con contenidos específicos, entre otros), así como las estrategias metacognitivas (ej. monitoreo, autoexplicaciones) para el control de cómo se va produciendo esa comprensión en el nivel intra e intertexto, con el fin de lograr un determinado objetivo de lectura y para la solución de problemas que se puedan presentar durante el abordaje del texto (Pintrich, 2000). Esto permitiría evaluar el proceso de comprensión lectora, así como la aplicación de estrategias para detectar y solucionar problemas, que permitan construir una representación global y coherente de los múltiples documentos revisados.

Por último, el proceso de autorregulación de la cognición después de la lectura implica las reflexiones y evaluaciones que se generan una vez concluida la lectura, a fin de realizar una valoración global sobre las estrategias utilizadas y su comprensión del texto, relacionándola con sus conocimientos previos. Es importante mencionar que, en situaciones habituales, el lector desarrolla los procesos clave de la actividad lectora no de manera lineal, sino di-

námica y recursiva en distintos ciclos de regulación de la comprensión (Winne, 2001).

Con base en los planteamientos anteriores, se observa el grado elevado de complejidad de los procesos lectores en la investigación, en los que la metacognición y autorregulación son esenciales, dada la estrecha relación entre procesos de lectura intertextual y la construcción de conocimiento disciplinar, la cual supone la construcción de conocimientos en el nivel personal. Asimismo, dado que la comprensión de textos y las creencias epistemológicas se encuentran directamente relacionadas, se esperaría que las presentes creencias estén ejerciendo influencia en dichos procesos metacognitivos y de autorregulación propios de la lectura requerida para el desarrollo de procesos de investigación.

CONCLUSIÓN

A partir de lo anterior, en México se han llevado a cabo investigaciones sobre creencias epistemológicas acerca de la lectura (Hernández, 2008; Moore y Narciso, 2011), así también sobre las creencias epistemológicas y su relación con la comprensión de múltiples textos (Ponce y Carrasco, 2010; Sarmiento *et al.*, 2009) y el vínculo existente entre los conocimientos previos y la comprensión de múltiples textos (Vega, 2011), así como en lo referente a los procesos de autorregulación en la lectura de múltiples textos (Vega *et al.*, 2011) y las estrategias de lectura y producción de textos aplicadas por lectores expertos en la evaluación de textos científicos, el cual tiene un enfoque hacia la formación de investigadores (Zanotto, Monereo y Castelló, 2011). No obstante, resultan escasas las investigaciones sobre creencias epistemológicas y su relación con la comprensión lectora intertextual. Igualmente, sobre las presentes temáticas no contamos con estudios en los niveles de posgrado, en los cuales resulta fundamental el aporte de conocimiento disciplinar a partir de prácticas de lectura y escritura.

Por otra parte, hoy en México se precisan estudios referentes a las creencias epistemológicas y su relación con las estrategias lec-

toras de múltiples textos académicos y el aprendizaje construido a partir de lo que se lee, debido a la relevancia de las estrategias de lectura para la construcción de conocimientos disciplinares, en relación directa con el desarrollo del proceso de investigación.

Dadas las razones anteriores resulta necesaria la indagación en la formación de investigadores, debido a la escala de sofisticación de las prácticas de lectura académica/científica requeridas, las cuales se encuentran directamente relacionadas con procesos de escritura, también altamente complejos. Muchas de estas prácticas, en este contexto formativo, se encuentran centradas en la construcción de autoría, la cual implica transitar hacia el posicionamiento de hablante autorizado (apropiación de conocimientos a partir de la revisión obligada de literatura y reconocimiento de las formas discursivas propias de su disciplina), construir argumentos o desarrollar una retórica científica que permita sustentar puntos de vista y nuevos aportes, así como lograr un reconocimiento legítimo en la comunidad académica (Carrasco y Kent, 2011).

La presente transición debe ser favorecida en los estudiantes mediante el desarrollo de los andamiajes pertinentes en los procesos de enseñanza y de acompañamiento en los programas doctorales, dentro del marco educativo denominado alfabetización académica (Carlino, 2013). Sin embargo, esto difícilmente podrá lograrse si no son comprendidos los procesos cognitivos y sociales implicados en el desarrollo de este tipo de prácticas lectoras en los presentes contextos académicos. En este sentido, consideramos de clara relevancia desarrollar líneas de investigación que permitan profundizar en el análisis de las creencias epistemológicas de estudiantes de posgrado y su impacto en las estrategias de lectura de múltiples textos que ellos aplican y éstas a su vez en la construcción de nuevo conocimiento.

REFERENCIAS

Afflerbach, Peter, David Pearson y Scott Paris (2008), “Clarifying differences between reading skills and reading strategies”, *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 5, pp. 364-373.

- Bråten, Ivar, Helge Strømsø y Marit Samuelstuen (2008), “Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 33, pp. 814-840.
- Bråten, Ivar y Helge Strømsø (2010), “When law students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing”, *Instructional Science*, vol. 38, pp. 635-657.
- Bråten, Ivar y Helge Strømsø (2006), “Constructing meaning from multiple information sources as a function of personal epistemology: the role of text-processing strategies”, *Information Design Journal*, vol. 14, pp. 56-67.
- Bråten, Ivar, Anne Britt, Helge Strømsø y Jean François Rouet (2011), “The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: toward an integrated model”, *Educational Psychologist*, vol. 46, núm. 1, pp. 48-70.
- Bråten, Ivar, Leila Ferguson, Øistein Anmarkrud, Helge Strømsø y Christian Brandmo (2014), “Modeling relations between students’ justification for knowing beliefs in science, motivation for understanding what they read in science, and science achievement”, *International Journal of Educational Research*, vol. 66, pp. 1-12, en doi: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.004>>, consultado el 19 de agosto de 2015.
- Britt, Anne, Charles Perfetti, Rebecca Sandak y Jean François Rouet (1999), “Content integration and source separation in learning from multiple texts”, en Susan Goldman, Arthur Graesser y Paul van den Broek (eds.), *Narrative, comprehension, causality, and coherence: essays in honor of Tom Trabasso*, Mahwah, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 209-233.
- Brown, Ann (1987), “Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms”, en Franz Emanuel Weinert y Rainer Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, pp. 65-116.
- Carlino, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.

- Carrasco, Alma y Rollin Kent (2011), “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autores de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1227-1251.
- Efklides, Anastasia (2006), “Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process?”, *Educational Research Review*, vol. 1, pp. 3-14.
- Flavell, John (1979), “Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry”, *American Psychologist*, vol. 34, núm. 10, pp. 906-911.
- Gil, Laura, Ivar Bråten, Eduardo Vidal-Abarca y Helge Strømsø (2010), “Understanding and integrating multiple science text: summary task are sometimes better than argument tasks”, *Reading Psychology*, vol. 31, núm. 1, pp. 30-68.
- Hernández, Gerardo (2008), “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 38, pp. 737-771.
- Hofer, Barbara y Paul Pintrich (1997), “The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning”, *Review of Educational Research*, vol. 67, pp. 88-140.
- Kintsch, Walter (1998), *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter (1994), “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, vol. 49, núm. 4, pp. 294-303.
- McCrudden, Matthew y Gregory Schraw (2007), “Relevance and goal-focusing in text processing”, *Educational Psychology Review*, vol. 19, núm. 2, pp. 113-139.
- Miras, Mariana e Isabel Solé (2007), “Elaboración y comunicación del conocimiento científico”, en Montserrat Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona, Graó, pp. 83-112.
- Monereo, Carles (1997), “La construcción del conocimiento estratégico”, en María Luisa Pérez Cabaní (coord.), *La enseñanza y el aprendizaje de las estrategias desde el currículo*, Barcelona, Horsori, pp. 21-34.
- Moore, Pauline y Esther Narciso (2011), “Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225.

- Palincsar, Anne Marie y Ann Brown (1984), “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”, *Cognition and Instruction*, vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.
- Paris, Scott, Marjorie Lipson y Karen Wixson (1983), “Becoming a strategic reader”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 293-316.
- Paris, Scott y Peter Winograd (2003), *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principals and practices for teacher preparation*, Washington, Office of Educational Project.
- Perfetti, Charles, Jean François Rouet y Mary Anne Britt (1999), “Toward a theory of documents representation”, en Herre van Oostendorp y Susan Goldman (eds.), *The construction of mental representation during reading*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 99-122.
- Pintrich, Paul (2000), “The role of goal orientation in self-regulated learning”, en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, pp. 452-502.
- Pressley, Michael (1995), “More about the development of self-regulation: complex, long-term, and thoroughly social”, *Educational Psychologist*, vol. 30, núm. 4, pp. 207-212.
- Pressley, Michael y Ruth Wharton-McDonald (1997), “Skilled comprehension and its development through instruction”, *School Psychology Review*, vol. 26, núm. 3, pp. 448-466.
- Ponce, René y Alma Carrasco (2010), “Prácticas de lectura en educación media superior y superior: la epistemología personal como recurso de lectura”, en II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Aguascalientes, México.
- Rouet, Jean François y Mary Anne Britt (2011), “Relevance processes in multiple document comprehension”, en Matthew McCrudden, Joseph Magliano y Gregory Schraw (eds.), *Text relevance and learning from text*, Greenwich, Connecticut, Information Age, pp. 19-52.
- Sarmiento, María Alejandra, Alma Carrasco y Patricia Tello (2009), “Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal”, en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

- Schommer, Marlene (1990), "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 498-504.
- Schraw, Gregory, Lisa Bendixen y Michael Dunkle (2002), "Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI)", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 261-275.
- Schraw, Gregory y Roger Bruning (1996), "Readers' implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 31, pp. 290-305.
- Snow, Catherine & the RAND Reading Study Group (2002), *Reading for understanding. Toward a research & development program for reading comprehension*, Santa Mónica, Rand.
- Solano, Paula, Julio González-Pienda, Soledad González-Pumariega y José Carlos Núñez (2004), "Autorregulación del aprendizaje a partir de textos", *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 9, núm. 11, pp. 111-128.
- Solé, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- Strømsø, Helge, Ivar Bråten y Marit Samuelstuen (2008), "Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding", *Learning and Instruction*, vol. 18, pp. 513-527.
- Van Dijk, Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Vega, Norma Alicia (2011), "Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación", tesis doctoral inédita, Barcelona, Universitat Ramon Llull.
- Vega, Norma Alicia, Gerardo Bañales y Sergio Correa (2011), "¿Cómo los estudiantes universitarios autorregulan su comprensión cuando leen múltiples textos científicos?", en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2209.pdf>, consultado el 19 de agosto de 2015.
- Wiley, Jennifer, Susan Goldman, Arthur Graesser, Christopher Sánchez, Ivan Ash y Joshua Hemmerich (2009), "Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks", *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 4, pp. 1060-1106.

- Winne, Philip (2001), "Self-regulated learning viewed from models of information processing", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey, Laurence Erlbaum, pp. 153-189.
- Zanotto, Mercedes, Carles Monereo y Montserrat Castelló (2011), "Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 10-29.
- Zimmerman, Barry (1989), "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 3, pp. 329-339.