

# Comprensión lectora y representación de múltiples fuentes de información en estudiantes universitarios: influencia de las discrepancias textuales sobre una tarea de producción de títulos y una tarea de reconocimiento de "quién dice qué"

Saux, Gastón<sup>\*a</sup>; Londra, Franco<sup>a</sup>; Irrazabal, Natalia<sup>b,c</sup>; Burin, Débora, L.<sup>b,d</sup>; Britt, M. Anne<sup>e</sup> y Rouet, Jean-François<sup>f</sup>

## Artículo Original

### Resumen

Se estudió experimentalmente el supuesto de que los enunciados discrepantes de un texto influyen en la codificación y posterior reconocimiento de las fuentes de información de dichos enunciados en comparación con enunciados consistentes. Cuarenta y dos estudiantes universitarios (Edad  $M = 20$ ,  $SD = 1.55$ ) leyeron 24 noticias ficticias cortas que presentaron dos enunciados producidos por dos fuentes diferentes (i.e., dos personajes dentro de la noticia). Los enunciados se manipularon para que resultasen discrepantes o consistentes entre sí. Se recolectaron dos medidas dependientes: producción de títulos (durante la lectura) y tarea de reconocimiento de fuentes (luego de la lectura). Los enunciados discrepantes favorecieron tanto la producción de títulos centrados en la contradicción como el reconocimiento posterior de las fuentes. Estos resultados señalan la importancia de las discrepancias como elemento de promoción de lectura crítica de múltiples perspectivas en un texto.

#### Palabras clave:

Comprensión lectoral, fuentes de información, discrepancia, estudiantes universitarios

### Abstract

**Reading comprehension and the representation of multiple information sources in college students: The influence of text discrepancies on a title production task and a "who says what" recognition task.** We conducted an experiment to examine the assumption that discrepant text assertions influence the encoding and later recognition of the information sources supporting those assertions, as compared to consistent assertions. Forty-two undergraduates (Age  $M = 20$ ,  $SD = 1.55$ ) read 24 fictional stories that presented two assertions produced by two different sources (i.e., two characters in the story). Assertion discrepancy was manipulated so that each statement was consistent or discrepant with the other statement. A title production task (during reading) and a source recognition task (after reading) were used as dependent measures. Discrepant assertions promoted both the production of titles focused on the discrepancy and correct source recognition. These results suggest that discrepancies are one relevant factor to promote critical reading of multiple viewpoints in a text.

#### Keywords:

reading comprehension, sources, discrepancy, undergraduate students.

### Tabla de Contenido

Introducción	66
Método	69
Participantes	69
Diseño y	69
Materiales	
Procedimiento	70
Resultados	70
Discusión	72
Referencias	73

Recibido el 31 de Octubre de 2017; Aceptado el 22 de Diciembre de 2017

Editaron este artículo: Josefina Rubiales, Paula Abate, Sebastián Garrido y Daniela Alonso

<sup>a</sup> Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP), Universidad Católica Argentina

<sup>b</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

<sup>c</sup> Universidad de Palermo, Argentina

<sup>d</sup> Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

<sup>e</sup> Northern Illinois University, Estados Unidos

<sup>f</sup> Centre de Recherche sur la Cognition et l'Apprentissage (CERCA, UMR 7295), Université de Poitiers - Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS), Francia.

\*Enviar correspondencia a: Saux, G. E-mail: [gsaux@psi.uba.ar](mailto:gsaux@psi.uba.ar)

Citar este artículo como: Saux, G.; Londra, F.; Irrazabal, N.; Burin, D.L.; Britt, M.A. & Rouet, J.F. (2018). Comprensión lectora y representación de múltiples fuentes de información en estudiantes universitarios: influencia de las discrepancias textuales sobre una tarea de producción de títulos y una tarea de reconocimiento de "quién dice qué". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 10(1), 66-75

## Introducción

El fenómeno de la lectura se ha visto sujeto a cambios significativos en las últimas décadas. Estos cambios implican, entre otras cosas, que ahora sea mucho más fácil acceder a los textos que antes. Hoy una persona puede “googlear” una duda desde un dispositivo digital portátil y obtener múltiples respuestas. Los estudiantes, que hasta hace unos años debían trasladarse a las bibliotecas, pueden acceder a los textos académicos desde el hogar. Estos cambios generan nuevos desafíos para los lectores que, aunque ven facilitado el acceso a la información escrita, deben ser más estratégicos que antes debido a que hay menor control sobre quién publica (Bråten & Braasch, 2017). Uno de los desafíos principales asociados a este nuevo contexto radica en comprender (i.e., construir una representación integrada y coherente) de las múltiples perspectivas, en ocasiones contradictorias, que suelen encontrarse al leer sobre un tema (Rouet, Britt, & Durik, 2017). Sin embargo, menos del 3% de los estudiantes de la ciudad de Buenos Aires (Argentina) y menos del 1.5% de los adultos demuestran un buen desempeño en tareas de integración de múltiples perspectivas (OECD, 2016).

Dentro de este contexto, la investigación ha señalado la importancia de estudiar cómo y cuándo los lectores prestan atención y recuerdan quién es el autor o fuente de lo leído (Rouet & Britt, 2014). En términos cognitivos, ello supone haber construido una representación mental a partir del texto que además contenga información sobre cómo se accedió a esa información (i.e., quién es el autor de un determinado enunciado textual, qué elementos tenía ese autor para sostener ese enunciado, etc.).

*El Modelo de Documentos: comprensión lectora, representación de las fuentes y el papel de las discrepancias textuales*

El modelo de documentos (Britt, Perfetti, Sandak, & Rouet, 1999; Perfetti, Rouet, & Britt, 1999; Rouet, 2006) constituye un intento teórico por extender las teorías cognitivas clásicas de comprensión textual, basadas en explicar cómo se comprende un texto aislado (Kintsch, 1998), hacia la comprensión de múltiples textos y/o múltiples perspectivas, siendo una de las propuestas teóricas más utilizadas en la actualidad para examinar estos temas (para una

revisión de modelos de comprensión de múltiples documentos y fuentes se sugiere ver List & Alexander, 2017). De acuerdo con el modelo de documentos, los lectores agregan un nivel a la representación semántica del texto, o modelo de situación, cuando logran incorporar información sobre las fuentes. Este nivel adicional, llamado modelo de fuentes, corresponde a la indexación por parte del lector de información relativa al origen de los contenidos textuales, como quién provee la información, en qué momento fue obtenida y otras claves relevantes para la contextualización del texto como un artefacto social (ver Figura 1). El resultado de integrar un modelo de fuentes al modelo de situación es un documento. El documento contiene información relacionada de cada fuente con contenidos textuales particulares (i.e., vínculo Fuente-Contenido), así como vínculos entre las fuentes que den cuenta de si éstas acuerdan, se contradicen o se relacionan de cualquier otra manera (i.e., vínculo Fuente-Fuente).

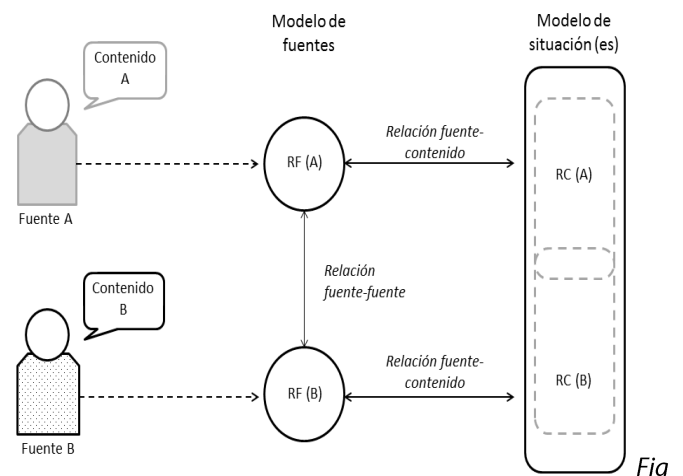


Figura 1.

Representación del Modelo de Documentos, adaptado de Rouet (2006). RF (A/B) = representación de la fuente; RC (A/B) = representación del contenido.

Varios estudios demuestran que el lector común tiende a ignorar la información sobre las fuentes fallando en la construcción de una representación documental del texto (Britt & Angliskas, 2002). En consecuencia, uno de los objetivos actuales de la investigación reside en identificar aquellas variables que expliquen cómo, cuándo y por qué los lectores se representarán y harán uso de las fuentes (List &

Alexander, 2017). Dentro de este contexto, Braasch, Rouet, Vibert, y Britt (2012) reportaron que las discrepancias textuales constituyen un factor de relevancia. En su estudio, Braasch et al. presentaron noticias breves que contenían dos fuentes (i.e., dos personajes dentro de la noticia) afirmando algo respecto de una situación y manipularon la discrepancia entre las afirmaciones, volviéndolas consistentes o discrepantes. Considérese el siguiente ejemplo en versión consistente: "Un policía aseguró que el incendio fue producido por un sabotaje. Asimismo, un periodista afirmó que un pirómano fue arrestado *in fraganti*". En la versión discrepante, los autores cambiaron una parte de la afirmación de la primera fuente y el conector entre ambas oraciones para oponerla a la de la segunda. Así en el ejemplo, el policía aseguraba que el incendio había sido producido por una falla propia del circuito eléctrico (en lugar de un acto intencionado, como sostenía el periodista). Los resultados indicaron que la contradicción entre las afirmaciones afectó el procesamiento de las fuentes, generando mayor número y duración de fijaciones oculares sobre las fuentes, mayor número de menciones de las fuentes en una tarea de resumen y mejor recuerdo de las fuentes en tareas posteriores a la lectura. A partir de estos resultados y enmarcados en el modelo de documentos (Britt et al., 1999), los autores propusieron el supuesto de la *comprensión de fuentes inducidas por la discrepancia*, (D-ISC, por sus siglas en inglés). El supuesto D-ISC sostiene que si un lector identifica una discrepancia entre dos enunciados textuales, será más proclive a atender quién dice qué en comparación con una situación en la que no haya discrepancias. Esto afectará la construcción del documento y redundará en mayor presencia de información relativa a las fuentes en la representación del texto en memoria debido a un intento por dar coherencia a las dos versiones de la situación, que de otro modo resultarían incoherentes.

*El uso del título como indicador de la organización representacional del texto.*

El estudio de Braasch et al. (2012) utilizó como medidas post-lectura la producción de resúmenes de las noticias y una tarea de recuerdo con claves (i.e., "quién dijo esto"). Dichas medidas han sido utilizadas previamente para examinar cómo los lectores incorporan información de las fuentes en su representación textual (e.g., de Pereyra, Britt, Braasch,

& Rouet, 2014; Rouet, Le Bigot, de Pereyra, & Britt, 2016). Otras medidas offline frecuentemente utilizadas han sido la evaluación de la credibilidad de las fuentes (Salmerón, Gómez, & Fajardo, 2016), la producción de ensayos que integren múltiples textos sobre un mismo tema (List, Alexander, & Stephens, 2017; Stadtler, Scharrer, Skodzik, & Bromme, 2014) y tareas de reconocimiento (Braasch, McCabe, & Daniel, 2016; Britt et al., 1999; Saux et al., 2017).

La tarea de titulación entendida como pedir a los lectores que produzcan un título que sea representativo de lo leído ha sido menos usada para estudiar la integración entre fuentes y contenidos. Un título se entiende como una representación del núcleo de la información, proporcionando contexto al texto y guiando la activación de conocimientos previos que orientarán la comprensión (León & Martín, 1993; Potelle & Rouet, 2003; van Dijk, 1990). De acuerdo con investigaciones previas, los títulos juegan un rol importante en el modo en que los lectores atienden, organizan y recuerdan la información leída. Por un lado, cuando el texto ya viene con un título asignado éste influye sobre el patrón de lectura promoviendo fijaciones oculares más rápidas, menor tiempo de procesamiento ante palabras ambiguas, mejor comprensión y recuerdo (Chung, 2000; Wiley & Rayner, 2000). Asimismo, se ha observado que los títulos influyen sesgando la atención y la memoria hacia los elementos del texto mencionados en el título (Kozminsky, 1977). Por otro lado, cuando el lector debe elaborar un título a partir de lo leído se espera que éste abstraiga las ideas más importantes y pueda diferenciarlas de la información secundaria generando un encabezado que refleje el núcleo del asunto. Esto supone una elaboración profunda, por lo que la tarea de titulación ha sido con frecuencia propuesta como una herramienta pedagógica para mejorar la comprensión global o núcleo principal del texto (Vidal-Abarca & Gilabert, 1991). Cabe preguntarse entonces ¿qué elementos conformarán ese núcleo? o más específicamente ¿qué factores influirán sobre su construcción estratégica? Como se mencionó, la presencia de discrepancias promueve la atención y recuerdo de información relativa a las fuentes siempre que esta información esté disponible. Así, las discrepancias o contradicciones entre enunciados podrían volver por asociación a las fuentes en un aspecto central del texto. De ser así, la presencia de discrepancias debería

aumentar la probabilidad de que se incluyan referencias a las fuentes en el título producido.

Esta investigación utilizó materiales textuales breves con formato de noticia periodística. Si bien la inclusión de las citas suele ser más frecuente en el cuerpo del texto periodístico, no es extraño hallar en los títulos de las noticias referencias directas (i.e., literales) o indirectas (i.e., reformuladas) a actos de habla de las fuentes (Nadal Palazón, 2008). Por ello, se asume que los lectores podrían recurrir al recurso de incorporar referencias a las fuentes al producir un título para el texto siempre y cuando dichas fuentes y sus enunciados sean percibidos como elementos relevantes del texto.

### *El presente estudio*

El primer objetivo del trabajo fue examinar la capacidad de los lectores para recuperar desde su memoria información sobre las fuentes de múltiples enunciados textuales. Siguiendo trabajos anteriores (Braasch et al., 2012; Rouet et al., 2016; Saux et al., 2017) se manipuló la contradicción entre los enunciados de dos fuentes de un mismo texto, de modo que sus respectivas afirmaciones resultasen consistentes o contradictorias. Nuestra hipótesis fue que los enunciados contradictorios favorecerían el reconocimiento de "quién dijo qué", en comparación con los enunciados consistentes entre sí. Este primer objetivo buscó replicar resultados anteriores y extenderlos a una muestra local. El segundo objetivo fue examinar si las tareas de titulación constituyen una medida informativa de los procesos de vinculación fuente-contenido. Siguiendo el supuesto D-ISC nuestra segunda hipótesis fue que, instruidos a producir un título para cada texto, los participantes incluirían más referencias a las fuentes y/o a la relación retórica entre las mismas (i.e., corroboración, confirmación, oposición, etc.) ante enunciados contradictorios que consistentes. Esto sería así, porque la presencia de enunciados contradictorios promovería la saliencia de las fuentes para regular la contradicción percibida.

## **Método**

### *Participantes*

Participaron voluntariamente 42 estudiantes de 2° año de la Licenciatura en Psicología de una universidad privada de la ciudad de Buenos Aires (78.5 % mujeres, edad  $M = 20$ ;  $DE = 1.55$ ). La participación fue voluntaria con información sobre el

estudio y consentimiento aprobado por escrito, acorde con los lineamientos éticos de la Resolución N° 2857 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, 2006).

### *Diseño y Materiales*

Se utilizó un estudio transversal con diseño experimental de medidas repetidas de un factor con dos niveles (Venables & Ripley, 2002). La variable independiente fue la discrepancia entre los dos enunciados presentados en cada texto, que fue manipulada como en Braasch et al. (2012), variando una palabra del primer enunciado de modo que resulte consistente o discrepante con el enunciado de la segunda fuente.

Los materiales consistieron en 16 noticias ficticias breves adaptadas de Braasch et al. (2012) al castellano rioplatense (Saux et al., 2017). La Tabla 1 presenta un ejemplo. Los textos versaron sobre diversos temas de interés general como la ocurrencia de un incendio en la ciudad, el funcionamiento del mercado de los videojuegos, el estreno de una obra teatral, etc. La estructura de los textos fue la siguiente: (a) oración introductoria describiendo el marco general de la situación, (b) oración presentando un personaje que realizaba una acción dentro de la situación, pero sin emitir enunciado (personaje no-fuente), (c y d) dos oraciones presentando a dos personajes fuentes y sus respectivos enunciados y (e) una oración final de cierre. El personaje no-fuente fue incluido a modo de control adicional para actuar como distractor en la tarea post-lectura de reconocimiento de fuentes. Para el contrabalanceo se crearon seis versiones de cada texto, resultado de combinar los dos niveles del factor (i.e., enunciados consistentes e inconsistentes) con la rotación de los tres personajes en su rol dentro de la historia (i.e., no-fuente, primera fuente y segunda fuente). Esto último se realizó con el objeto de controlar posibles influencias en la facilidad de recuperación de los personajes durante la tarea de reconocimiento. De este modo, cada participante leyó todos los textos en alguna combinación. Además de los experimentales, se utilizaron 8 textos de relleno similares en estilo pero sin una estructura de "múltiples perspectivas".

Las variables dependientes fueron dos tareas asociadas a la lectura. Como medida de codificación, se utilizó una tarea de producción de títulos, solicitada al finalizar la lectura de cada texto. La consigna fue escribir un título que representase los

contenidos de la historia. Se creó una “hoja de títulos” que se presentó junto con los textos. Los participantes anotaron en esta hoja los títulos producidos para cada texto. Como medida de memoria, se utilizó una tarea de reconocimiento de “quién dijo qué”. Se confeccionó un cuadernillo impreso que presentó uno de los enunciados de cada una de las dieciséis historias experimentales. La consigna fue identificar la fuente de cada uno de los dieciséis enunciados críticos entre cuatro opciones de respuesta: la fuente correcta, la otra fuente de la historia, el personaje no-fuente y un ítem de control (consistente en un personaje que no era mencionado en ninguna historia).

Tabla 1.  
Ejemplo de un texto experimental

Sección	Ejemplo
a) <i>Introducción</i>	Ayer por la noche se produjo un incendio que redujo a cenizas un depósito situado en las afueras de la ciudad.
b) <i>No-fuente</i>	Un bombero sintió el olor del humo a dos kilómetros de distancia del siniestro.
c) <i>Fuente A – Contenido A</i>	Un policía declaró que el fuego fue causado por un desperfecto imprevisible/ un sabotaje del circuito eléctrico.
d) <i>Fuente B – Contenido B</i>	El periodista dijo que el fuego fue el resultado de un acto deliberado.
e) <i>Cierre</i>	El depósito era usado como lugar de guardado de piezas de automóviles.

### Procedimiento

Las tareas se realizaron de manera individual con la presencia de un asistente de investigación y tomaron alrededor de 1 hora. En primer lugar, se solicitó el consentimiento informado. En segundo lugar, se dieron las siguientes instrucciones: “Imagina que fuiste contratado por una agencia que sube noticias cortas de actualidad a la Web. Tu tarea consiste en leer varias noticias, teniendo en cuenta que luego tendrás que recordar la información leída. Además, te solicitamos que inventes un título para cada historia”. Se explicó a los participantes que el título debía ser breve, específico y representativo de cada historia. Se trabajó con un texto de práctica para despejar dudas con respecto a la titulación.

En tercer lugar, cada participante recibió las 24

noticias (experimentales y de relleno) y fue completando la hoja de títulos a medida que realizaba la lectura. Finalmente se retiraron los textos y la hoja de títulos, los participantes completaron formularios demográficos por 5 minutos (actividad intermedia) y finalmente se presentó el cuadernillo con las pruebas de reconocimiento. Las instrucciones fueron: “En varios de los textos que leíste había dos personajes afirmando algo acerca de una situación, tu tarea consiste ahora en reconocer quién dijo una de esas afirmaciones para cada texto. Como ayuda te damos cuatro opciones para elegir, siempre una de ellas es la correcta”. Al finalizar la tarea de reconocimiento, se retiró el cuadernillo y se dio por terminada la actividad.

### Resultados

Los datos fueron analizados con el programa SPSS 22.0 (IBM corp., 2013) mediante modelos mixtos logísticos sobre ambas variables dependientes (producción de títulos y reconocimiento de la fuente objetivo). En comparación con los modelos lineales (e.g., ANOVA), los modelos mixtos permiten calcular en un mismo análisis la variación aleatoria atribuible a los participantes y a los ítems, siendo su aplicación el criterio estándar actual en estudios psicolingüísticos que utilizan medidas repetidas (Janssen, 2012). En todos los casos, la discrepancia entre los enunciados de las fuentes (consistente, discrepante) fue ingresada como factor fijo. La estructura de los factores aleatorios incluyó intersecciones para los participantes y los textos. En caso de significancia estadística, se calculó adicionalmente el odds ratio (OR) como medida del cambio en las probabilidades.

### Producción de Títulos

En primer lugar, los títulos fueron clasificados en una de cuatro categorías excluyentes, según hiciesen referencia: 1) a las fuentes (e.g., cuando el nombre de alguna o ambas fuentes era mencionado de modo explícito); 2) de los enunciados, mencionando la presencia de multiplicidad de perspectivas y/o una relación retórica entre los mismos (e.g., cuando se mencionaba que había una coincidencia o una contraposición de puntos de vista); 3) de los enunciados, pero sin mencionar la presencia de acuerdos o desacuerdos o la presencia de múltiples puntos de vista (e.g., cuando se mencionaban los enunciados en forma de interrogante) y 4) de otra parte de los textos que no fuesen las fuentes ni sus

enunciados (e.g., títulos centrados en la oración introductoria). Distinciones similares entre respuestas que mencionan a las fuentes, a la relación retórica entre los enunciados y basadas en otras estrategias han sido usadas en estudios previos del área como un criterio indicador de la comprensión de múltiples documentos y múltiples perspectivas conflictivas (Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015; Bråten, Anmarkrud,

Brandmo, & Strømsø, 2014). La tabla 2 muestra ejemplos de los tipos de títulos producidos. Tres jueces independientes clasificaron los títulos de acuerdo al criterio descripto. El grado de acuerdo interjueces Kappa de Fleiss fue de .89. Las categorizaciones no concordantes fueron resueltas por discusión posterior.

Tabla 2.

Ejemplos de los tipos de títulos (categorías) producidos por los participantes, frecuencias y porcentajes según la discrepancia entre los enunciados de las fuentes.

Categoría	Tipo de título (categoría)	Ejemplos	Distribución	
			Enunciados consistentes n (%)	Enunciados discrepantes n (%)
1	Referencia explícita al nombre de las fuentes	XXX	0 (0%)	0 (0%)
2	Referencia explícita a la multiplicidad de perspectivas y/o a la relación retórica entre los enunciados	"Contradicciones" (part. 6) "Fuego, humo y muchas hipótesis" (part. 10)	0 (0%)	26 (7.8%)
3	Referencia a los enunciados sin mención de múltiples perspectivas y/o de una relación retórica	"Incendio deliberado" (part. 18) "¿Un pirómano al acecho?" (part. 31)	65 (19.7%)	69 (20.8%)
4	Foco en la introducción u otras partes del texto	"Fuego en las afueras de la ciudad" (part. 5) "Incendio en un deposito" (part. 16)	265 (80.3%)	237 (71.4%)

Previo a los análisis inferenciales, se examinaron los perfiles descriptivos de la tarea de titulación. Nueve observaciones fueron excluidas de los análisis por no presentar una respuesta, resultando en un total de 663 observaciones. La Tabla 2 presenta la distribución de los títulos según la discrepancia entre los enunciados. Ningún título mencionó directamente los nombres de las fuentes y solo un cuarto de los títulos producidos (24.2 %) incluyeron referencias a los enunciados de las fuentes. Dentro de esta fracción, los títulos que refirieron de forma explícita a los enunciados como perspectivas múltiples o que mencionaron una relación retórica entre los mismos representaron el 7.8 % del total y se observaron exclusivamente en la condición de enunciados discrepantes.

Para analizar el efecto de la discrepancia entre los enunciados sobre la producción de títulos se procedió de la siguiente manera: en primer lugar, se aplicó un modelo mixto logístico generalizado sobre el total de las respuestas. Para ello, dichas respuestas fueron

dicotomizadas en respuestas asociadas a las fuentes y/o a sus enunciados (categorías 1 a 3 de la Tabla 2) y respuestas sin relación con las fuentes y sus enunciados (categoría 4 de la Tabla 2). La discrepancia entre los enunciados predijo significativamente la distribución de los títulos,  $F(1, 661) = 7.26, p = .007$ , siendo la oportunidad relativa de encontrar títulos relacionados con los enunciados de las fuentes menor en la condición consistente que discrepante,  $OR = .6, 95\% CI = .41-.87, p = .007$ . Un análisis complementario pormenorizado, reveló que la diferencia se concentró específicamente sobre la distribución de títulos con referencia a la presencia de múltiples perspectivas y/o a la relación retórica entre los enunciados (categoría 2 de la Tabla 2), que fueron producidos exclusivamente en condición discrepante,  $F(1, 159) = 9.57, p = .002$ .

En resumen, los resultados indican que los enunciados discrepantes promovieron la producción de títulos centrados en dichos enunciados, en comparación con la condición consistente. En particular, los enunciados discrepantes aumentaron la

probabilidad de que los participantes incluyesen menciones explícitas de la presencia de múltiples perspectivas y/o de contradicciones en el texto.

#### *Tarea de Reconocimiento*

Las respuestas fueron categorizadas como acierto o error. Los ensayos sin contestar representaron el 2.5 % del total de las respuestas. Se consideró acierto la elección de la fuente correcta y error la elección de cualquiera de las otras opciones (la otra fuente del texto, el personaje que no producía enunciados y el ítem control), así como los ensayos sin contestar. Los aciertos representaron en promedio el 50.2 % del total de respuestas, observándose mayor frecuencia de aciertos en la condición discrepante (57.2 %) que en la consistente (43.2 %).

El modelo indicó que la discrepancia predijo significativamente la precisión del reconocimiento de las fuentes,  $F(1, 653) = 8.42, p = .004$ . La oportunidad relativa de reconocer acertadamente la fuente objetivo fue mayor en ensayos asociados a textos con enunciados discrepantes que consistentes,  $OR = .60, 95\% CI = .46-.86, p = .004$ . Como análisis adicional, se examinó la relación entre la producción de títulos y la respuesta en la tarea de reconocimiento (acierto o error). La proporción de títulos con referencia a la multiplicidad de perspectivas y/o a la relación retórica entre los enunciados (categoría 2 de la [Tabla 2](#)) fue mayor para los ensayos en los que el reconocimiento fue correcto (55.6 %). Sin embargo, una prueba de independencia reveló que la relación no fue significativa,  $\chi^2(1, N = 654) = 2.3, p = .30$ , sugiriendo independencia entre los desempeños observados en ambas tareas.

#### **Discusión**

Resolver tareas de integración de múltiples perspectivas es considerada una competencia fundamental en los contextos de lectura actuales, en los que el acceso a la información escrita ha dejado de ser un problema para dar lugar a otros desafíos, como el manejo eficiente de grandes cantidades de información. Al respecto, el Consejo Federal de Educación argentino mediante su Plan Estratégico Nacional 2016-2021 ([Resolución N° 285, 2016](#)), hace referencia en el eje transversal N° 1 a la necesidad de revisar las nuevas prácticas asociadas a la cultura digital y de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este trabajo se centró en un aspecto puntual relacionado con estas nuevas

competencias: la influencia de las discrepancias textuales sobre la capacidad de los lectores para codificar y recuperar información sobre múltiples fuentes luego de leer varios textos breves. El objetivo fue identificar aquellas situaciones y medidas que favorecen la elaboración de las fuentes.

Nuestra primera hipótesis se concentró en el desempeño esperado en la tarea de reconocimiento. En concreto, esperábamos que los enunciados contradictorios favorecieran el reconocimiento de “quién dijo qué”. En consistencia con nuestra hipótesis, la presencia de discrepancias mejoró la memoria de las fuentes de los enunciados en comparación con enunciados consistentes. Estos resultados proveen apoyo empírico para el supuesto D-ISC, derivado del Modelo de Documentos ([Britt et al., 1999](#); [Perfetti et al., 1999](#)), según el cual estos vínculos entre fuentes y contenidos textuales permiten al lector crear una integración coherente de versiones discrepantes que de otro modo no podrían coexistir en la misma representación mental. En nuestro texto de ejemplo, el fuego no puede haber sido causado intencional y accidentalmente. Ambas opciones son mutuamente excluyentes y sin las fuentes la representación no sería coherente. Asimismo, los resultados relativos al reconocimiento se alinean con estudios previos que han utilizado medidas de recuerdo con claves ([Braasch et al., 2012](#); [Rouet et al., 2016](#)) y extienden dicha afirmación a una muestra local, sugiriendo que la discrepancia entre enunciados es un factor que promueve el recuerdo de las fuentes.

La segunda hipótesis se concentró en la tarea de titulación realizada por los participantes durante la lectura. A diferencia de la tarea de reconocimiento, la tarea de titulación solicitó la producción de un título para cada texto durante la lectura y no requirió la recuperación de información desde la memoria. Siguiendo el supuesto D-ISC, esperábamos que los participantes incluyeran más referencias a las fuentes ante enunciados contradictorios que consistentes. Los resultados indicaron que las discrepancias aumentaron la producción de títulos que hacían mención a la presencia de multiplicidad de perspectivas y/o a una descripción retórica de estas relaciones. Sin embargo, un análisis más detallado de los resultados mostró que la manipulación experimental promovió la inclusión más bien indirecta de referencias a las fuentes. De hecho, no se

registraron menciones explícitas al nombre de las fuentes en ninguna de las dos condiciones experimentales. En su lugar, se halló mayor presencia de menciones a los actos de habla de las fuentes y a la existencia de una relación entre dichos actos en la condición discrepante. Es posible que los lectores, poco familiarizados con las estrategias específicas del género periodístico, hayan tendido a concentrarse más en el contenido que en su referencia al producir el encabezado para las historias. Esta última afirmación estaría en sintonía con investigaciones recientes que han reportado que cuando los lectores concentran sus recursos en comprender los contenidos del texto, disminuye el procesamiento de las fuentes (Braasch et al., 2016; Braasch & Bråten, 2017).

Otro resultado interesante radica en la falta de asociación entre los desempeños observados en la titulación y el reconocimiento: el hecho de haber generado títulos centrados en la multiplicidad de perspectivas no necesariamente condujo a un mejor reconocimiento de la fuente crítica, sugiriendo una influencia diferencial de las discrepancias sobre las etapas de codificación y recuperación de la información. Esta última afirmación requiere de mayor examen pero resulta consistente con propuestas teóricas recientes (Rouet et al., 2017), que proponen que el uso de las fuentes se apoya en una confluencia de elaboraciones durante y posteriores a la lectura fuertemente influenciadas por el objetivo o tarea que se esté llevando a cabo (e.g., sintetizar, identificar el origen de un mensaje, etc.).

Hay algunas limitaciones a nuestras conclusiones. Es importante notar que nuestras historias fueron relativamente cortas (cinco oraciones) y que las dos fuentes formaban parte del mismo texto. Es posible que los procesos cognitivos asociados a lecturas más extensas, incluyendo la lectura de múltiples textos, varíen de los aquí reportados en función del aumento de la sobrecarga cognitiva. Tampoco podemos descartar la modulación de los efectos aquí identificados por factores individuales y contextuales, tales como la evaluación que el lector pueda hacer sobre los motivos y confiabilidad de las fuentes (Chinn & Rinehart, 2016), propósitos específicos de lectura (Rouet et al., 2017) o creencias previas (Richter & Maier, 2017).

En suma, los resultados de nuestra investigación permiten sostener que la discrepancia entre

enunciados constituye un factor textual de relevancia para potenciar los procesos de vinculación fuente-contenido del texto, tanto durante la fase de codificación como durante la fase de recuperación de la representación discursiva. En el plano aplicado y de valorización, el presente trabajo busca aportar al estudio de variables que con relativa independencia de los factores individuales, permitan explicar hasta qué punto un lector lego estará dispuesto a elaborar una representación cognitiva que incluya información sobre sus fuentes. En línea con los resultados de este trabajo, estudios recientes provenientes del campo aplicado indican que el desarrollo de estrategias basadas en la detección y elaboración de las discrepancias constituye una opción útil para el diseño de secuencias pedagógicas. Paul, Macedo-Rouet, Stadtler, & Rouet (2017), por ejemplo, encontraron que los estudiantes secundarios mencionan espontáneamente la presencia de conflictos como uno de los aspectos de la lectura que los hacen atender más a las fuentes. Pérez et al. (2016), por su parte, han reportado resultados positivos para un programa de intervención con adolescentes orientado a fomentar la integración de múltiples fuentes en el que se trabajó, entre otros factores, el análisis de las discrepancias. La concepción de procedimientos didácticos que permitan a los estudiantes ser más analíticos y críticos de las fuentes de información que encuentran en sus lecturas constituye un punto fuerte de las políticas educativas actuales. Al identificar los efectos cognitivos de las discrepancias textuales sobre la comprensión, este trabajo intenta aportar a las bases teóricas que permitan desarrollar procedimientos de evaluación y entrenamiento en los contextos de lectura actuales marcados por su complejidad.

### Agradecimientos

La investigación presentada en este artículo fue parcialmente financiada mediante un subsidio del Ministerio de Ciencia y Tecnología [MINCYT – FONCYT, código PICT 2015-2706] al primer y cuarto autores."

### Referencias

- Barzilai, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning and Instruction*, 36, 86-103. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.12.003
- Braasch, J. L. G., & Bråten, I. (2017). The Discrepancy-



- Induced Source Comprehension (D-ISC) Model: Basic Assumptions and Preliminary Evidence. *Educational Psychologist*, 52(3), 167-181. doi:10.1080/00461520.2017.1323219
- Braasch, J. L. G., McCabe, R. M., & Daniel, F. (2016). Content integration across multiple documents reduces memory for sources. *Reading and Writing*, 29(8), 1571-1598. doi:10.1007/s11145-015-9609-5
- Braasch, J. L. G., Rouet, J.-F., Vibert, N., & Britt, M. A. (2012). Readers' use of source information in text comprehension. *Memory & Cognition*, 40(1), 450-465. doi:10.3758/s13421-011-0160-6
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction*, 30, 9-24. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.11.002
- Bråten, I., & Braasch, J. L. G. (2017). Key issues in research on students' critical reading and learning in the 21st century information society. En C. Ng & B. Bartlett (Eds.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovations* (pp. 77-98). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-4331-4
- Britt, M. A., & Angliskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522. doi:10.1207/S1532690XCI2004\_2
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content Integration and Source Separation in Learning from multiple Texts. En S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence* (pp. 209-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016). Commentary: Advances in research on sourcing- source credibility and reliable processes for producing knowledge claims. *Reading and Writing*, 29(8), 1701-1717. doi:10.1007/s11145-016-9675-3
- Chung, J. S. (2000). Signals and reading comprehension -- theory and practice. *System*, 28(2), 247-259. doi:10.1016/S0346-251X(00)00010-5
- de Pereyra, G., Britt, M. A., Braasch, J. L. G., & Rouet, J.-F. (2014). Reader's memory for information sources in simple news stories: Effects of text and task features. *Journal of Cognitive Psychology*, 26(2), 187-204. doi:10.1080/20445911.2013.879152
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, Nueva York: IBM Corp.
- Janssen, D. P. (2012). Twice random, once mixed: applying mixed models to simultaneously analyze random effects of language and participants. *Behavioral Research Methods*, 44(1), 232-247. doi:10.3758/s13428-011-0145-1
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kozminsky, E. (1977). Altering comprehension: The effect of biasing titles on text comprehension. *Memory & Cognition*, 5(4), 482-490. doi:10.3758/BF03197390
- León, J. A., & Martín, A. (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5(19-20), 159-170. doi:10.1080/02147033.1993.10821095
- List, A., & Alexander, P. A. (2017) Analyzing and Integrating Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143-147. doi:10.1080/00461520.2017.1328309
- List, A., Alexander, P. A., & Stephens, L. A. (2017). Trust but verify: Examining the association between students' sourcing behaviors and ratings of text trustworthiness. *Discourse Processes*, 54(2), 83-104. doi:10.1080/0163853X.2016.1174654
- Nadal Palazón, J. (2008). Verdades a medias: la nominalización de verbal en los titulares periodísticos. *Comunicación y sociedad*, 9, 175-189.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264267510-en
- Paul, J. M., Macedo-Rouet, M., Stadtler, M., & Rouet, J.-F. (2017). Why attend to source information when reading online? The perspective of ninth grade students from two different countries. *Computers and Education*, 113, 339-354. doi:10.1016/j.compedu.2017.05.020
- Pérez, A. I., Potocki, A., Stadtler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2016). *Training teenagers to evaluate and integrate source information: The interplay between expertise, benevolence and media dimensions*. Comunicación oral presentada en la 26° Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, Kassel, Alemania.
- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Towards a theory of documents representation. En H. van Oostendorp y S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (p. 99-122). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Potelle, H., & Rouet, J.-F. (2003). Effects of content representation and readers' prior knowledge on the comprehension of hypertext. *International Journal of Human-Computer Studies*, 58(3), 327-345. doi:10.1016/S1071-5819(03)00016-8
- Resolución N° 285. Consejo Federal de Educación, San Luis, Argentina. 23 de Agosto de 2016. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/285-16.pdf>
- Resolución N° 2857. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires, Argentina, 11 de

- diciembre de 2006. Recuperado de: <http://convocatorias.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/3/RD-20061211-2857.pdf>
- Richter, T., & Maier, J. (2017). Comprehension of multiple documents with conflicting information: A two-step model of validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148-166. doi:10.1080/00461520.2017.1322968
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning*. New York, EEUU: Psychology Press. doi:[10.4324/9780203820094](https://doi.org/10.4324/9780203820094)
- Rouet, J., & Britt, A. (2014). Multimedia Learning from Multiple Documents. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 813-841). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139547369.039
- Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. doi:10.1080/00461520.2017.1329015
- Rouet, J. F., Le Bigot, L., de Pereyra, G., & Britt, M. A. (2016). Whose story is this? Discrepancy triggers readers' attention to source information in short narratives. *Reading and Writing*, 29(8), 1549-1570. doi:10.1007/s11145-016-9625-0
- Salmerón, L., Gómez, M., & Fajardo, I. (2016). How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from internet forums. *Reading and Writing*, 29(8), 1653-1675. doi:10.1007/s11145-016-9621-4
- Saux, G., Britt, A., Le Bigot, L., Vibert, N., Burin, D., & Rouet, J.-F. (2017). Conflicting but close: Reader's integration of information sources as a function of their disagreement. *Memory & Cognition*, 45(1), 151-167. doi:10.3758/s13421-016-0644-5
- Stadtler, M., Scharrer, L., Skodzik, T., & Bromme, R. (2014). Comprehending multiple documents on scientific controversies: Effects of reading goals and signaling rhetorical relationships. *Discourse Processes*, 51(1-2), 93-116. doi:10.1080/0163853X.2013.855535
- van Dijk, T. A. (1990). Social cognition and discourse. En H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 163-183). Oxford, Inglaterra: John Wiley & Sons. doi:10.1111/j.2044-8309.1992.tb00962.x
- Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S* (4ª ed.). New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-21706-2
- Vidal-Abarca, E., & Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.
- Wiley, J., & Rayner, K. (2000). Effects of titles on the processing of text and lexically ambiguous words: Evidence from eye movements. *Memory & Cognition*, 28(6), 1011-1021. doi:10.3758/BF03209349