

Competencia Lectora, Comprensión de Múltiples Documentos y Evaluación de Confiabilidad de Fuentes en la Lectura en Internet

Reading Literacy, Multiple Document Comprehension and Trustworthiness Evaluations of Sources During Internet Reading

Magalí Ayelén Martínez^{1,2} ORCID: 0000-0001-7530-6635

Gaston Saux^{2,3} ORCID: 0000-0002-8482-6939

Débora I. Burin^{1,2} ORCID: 0000-0002-2515-719X

Resumen

El presente trabajo revisa desarrollos teóricos sobre procesos de comprensión y validación durante la lectura de múltiples textos en Internet. La comprensión lectora depende de la interrelación entre la persona que lee, los textos y las actividades de lectura dentro de un contexto sociocultural. La gran difusión de los dispositivos digitales y del acceso a Internet acarrea desafíos para la lectura, como generar sentido a partir de textos diferentes o lidiar con desinformación. Entonces, leer competentemente va más allá de la decodificación: implica habilidades como entender y evaluar los textos para alcanzar nuestros objetivos. Al leer en Internet sobre un fenómeno controversial es frecuente tener que leer múltiples documentos para comprenderlo. Para ello, según el Encuadre de Modelo de Documentos, no sólo deben representarse los contenidos (incluso las contradicciones) coherentemente, sino también las fuentes de donde provienen. Este encuadre ha sido expandido por otros modelos que abordan el procesamiento de enunciados discrepantes provenientes de múltiples fuentes, o relacionan el procesamiento de múltiples documentos, los objetivos y contextos de lectura. Además de permitir integrar coherentemente información discrepante, el uso de fuentes durante la lectura de múltiples documentos también permite realizar evaluaciones de confiabilidad sobre las características de la fuente (e.g., la benevolencia de su autor), especialmente cuando no se poseen suficientes conocimientos previos del tema. Estos desarrollos teóricos han llevado a investigaciones aplicadas de intervención en uso y evaluación de fuentes en estudiantes para fomentar la lectura crítica en Internet.

Palabras clave: comprensión, evaluación, múltiples documentos, fuente, uso de fuentes.

¹Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Instituto de Investigaciones.

²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

³Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP)

Mail de contacto: martinezmagali@psi.uba.ar

DOI: <https://doi.org/10.46553/rpsi.2026.7138>

Fecha de recepción: 12 de junio de 2025 – Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2026

Abstract

This work reviews theoretical approaches that address comprehension and validation processes during multiple text reading on the Internet. Reading comprehension depends on the interrelationship between reader, texts and reading activities, within a sociocultural context. The wide diffusion of digital devices and Internet access entails challenges for reading, such as generating meaning from different texts or dealing with misinformation. Thus, reading literacy goes beyond decoding: it involves skills such as understanding and evaluating texts to achieve our goals. Reading on the Internet about a controversial topic often involves reading multiple documents in order to comprehend it. To do this, according to the Documents Model Framework, not only the contents (including contradictions) must be represented coherently, but also the sources from where they originate. This framework has been expanded by other models that address the processing of discrepant messages from multiple sources, or relate multiple document processing, reading objectives and contexts. In addition to allowing the coherent integration of discrepant information, sourcing during multiple document reading allows for trustworthiness evaluations about the features of the source (e.g., authors' benevolence), especially when there is a lack of prior knowledge of the topic. These theoretical developments have led to applied research on interventions in sourcing and source evaluation in students to foster critical reading on the Internet.

Keywords: comprehension, evaluation, multiple documents, source, sourcing.

Introducción

La comprensión lectora es un proceso complejo de extracción y construcción de significado compuesto por quien lee, los textos y las actividades de lectura enmarcados en un contexto específico (Britt et al., 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019; Rouet et al., 2017; Snow, 2002). En la actualidad, las tecnologías digitales e Internet están ampliamente presentes en nuestra rutina, modulando la forma en la que damos sentido a los materiales a los que accedemos (Alexander, 2020; Britt et al., 2022; Burin, 2020; McCrudden et al., 2023; OECD, 2019, 2021; Salmerón et al., 2018).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en los últimos diez años (desde enero 2015 hasta septiembre 2024), el número de accesos a Internet en Argentina ha mostrado una tendencia al ascenso tanto desde dispositivos fijos como móviles, siendo los últimos los más prevalentes (INDEC, 2024b). En cuanto al acceso de usuarios a las TIC y a Internet, los últimos datos disponibles (cuarto trimestre de 2023, por la Encuesta Permanente de Hogares) indican que 90 de cada 100 personas usan teléfono celular y 89 de cada 100 utilizan Internet (INDEC, 2024a). Asimismo, el 93.4% de los hogares urbanos tiene acceso a Internet (sea red fija o móvil), y el 61% tiene acceso a computadora (sean de escritorio, portátiles o *tablets*). En síntesis, estos datos sugieren que el número de accesos a la *Web* ha tendido al ascenso, que la mayor parte del país tiene acceso a Internet, y que hay una gran difusión de los dispositivos digitales (principalmente teléfonos celulares).

Considerando estos factores contextuales, el objetivo de este trabajo es revisar propuestas teóricas sobre los procesos de comprensión y validación durante la lectura de múltiples documentos en Internet.

Competencia Lectora y Lectura Digital

El acceso a la información mediante tecnologías digitales marca una diferencia contextual con épocas en las que predominaban los documentos impresos. La calidad de los libros impresos suele ser evaluada por un control editorial (McCrudden et al., 2023). Sin embargo, Internet se creó con una filosofía editorial abierta: cualquiera que tenga acceso a este medio puede subir y compartir información. Si bien esto permite la democratización y difusión de la voz de muchos grupos sociales, también permite la circulación de información sesgada y falsa. Entonces, a principios del siglo XXI, la lectura competente no sólo requiere construir conocimiento, sino también validarlo (Britt et al., 2019; OECD, 2021; Rouet y Potocki, 2018).

Según la OECD (2019, 2021, 2024), la *competencia lectora* implica poder entender, usar, evaluar, reflexionar sobre los textos e involucrarse con ellos para poder alcanzar los objetivos propios, desarrollar conocimientos y poder participar en la sociedad. A principios de siglo existieron planteos (e.g., Prensky, 2001) y creencias populares acerca de que las generaciones criadas con estos dispositivos los usan hábilmente. Sin embargo, incluso estos “nativos digitales” suelen presentar dificultades asociadas a las habilidades requeridas para la lectura competente y el aprendizaje en entornos digitales (Burin et al., 2016; Kirschner y De Bruyckere, 2017; Kirschner y Van Merriënboer, 2013; Salmerón et al., 2018). Un ejemplo local es el estudio de Burin et al. (2018). Los autores encontraron en una muestra de estudiantes universitarios de Argentina que aquellos con uso digital intensivo (según habilidades autorreportadas de navegación en Internet) tuvieron peor comprensión de texto digital que quienes reportaron un uso digital moderado. De esta forma, la lectura competente en la sociedad actual no sólo implica comprender los contenidos semánticos de los textos, sino que también involucra habilidades propias de los medios digitales (Burin, 2020; OECD, 2019, 2021; Salmerón et al., 2018).

La lectura digital depende, en parte, de los mismos procesos de comprensión que la lectura tradicional (de texto en papel), como la decodificación o la generación de inferencias (Burin, 2020; OECD, 2019, 2021; Salmerón et al., 2018). No obstante, para leer texto digital de forma competente son necesarias una serie de habilidades adicionales que interactúan entre sí. Se debe *buscar y navegar* en entornos hipervinculados para seleccionar fuentes de información relevante sin desorientarse, *integrar* los contenidos (que suelen encontrarse dispersos en diversas páginas en uno o varios sitios web), y *evaluar* críticamente la relevancia y confiabilidad de los documentos hallados (tanto los contenidos como sus fuentes; Bruggink et al., 2025; Burin, 2020; Burin et al., 2016; Rouet y Potocki, 2018; Salmerón et al., 2018).

En síntesis, además de los procesos de lectura tradicional, quienes leen textos digitales hábilmente deben poder navegar en la red y en las páginas encontradas, seleccionar diversos documentos, integrar los contenidos presentes en los mismos (incluso si son contradictorios

entre sí) y evaluar si estos contenidos y las fuentes de las cuales provienen son confiables y relevantes para sus objetivos. El dominio de estas habilidades está implicado en la lectura competente y funcional de múltiples documentos (Rouet y Potocki, 2018). A continuación, se desarrollarán modelos teóricos que permiten abordar cómo comprendemos cuando la información que leemos proviene de diversos documentos.

Comprender Múltiples Textos Según el Encuadre de Modelo de Documentos

Una característica de la lectura en Internet es que frecuentemente requiere que los usuarios lean más de un documento (e.g., varios sitios web, varios posts en un hilo de red social) para poder cumplir con sus objetivos de lectura (OECD, 2021). Esto genera desafíos adicionales a quien lee, ya que la información no proviene de un único texto, en el que su autor busca mantener la coherencia en los contenidos. Los documentos en Internet son creados como entidades independientes: al leer múltiples textos que provienen de fuentes con diversos géneros, motivos y confiabilidad, es frecuente que haya lagunas en los contenidos, información redundante o de mala calidad e incluso contradicciones (Bråten et al., 2017; McCrudden et al., 2023). De esta forma, los modelos de comprensión de texto tradicional no alcanzan a caracterizar la creación de una representación mental coherente de la situación o tema en común compartida en múltiples documentos.

En la investigación desde la psicología cognitiva, uno de los modelos más influyentes sobre comprensión de múltiples textos y sus fuentes es el *Encuadre de Modelo de Documentos* (EMD; Britt et al., 1999; Britt & Rouet, 2012; Perfetti et al., 1999). El uso de múltiples documentos para el aprendizaje refleja la naturaleza social de los textos y permite dar cuenta de fenómenos complejos con altos niveles de incertidumbre, como eventos históricos y controversias sociocientíficas. Si bien el EMD originalmente se basó en documentos impresos, hoy en día es frecuente que en las investigaciones se aplique a la comprensión de múltiples documentos en entornos digitales (Saux, 2020).

El EMD parte del supuesto de que los documentos son entidades sociales (Britt y Rouet, 2012). Esto implica que no sólo poseen *contenidos* proposicionales, sino también una *fuentes* de la cual provienen (e.g., quién lo escribió, su propósito, género, fecha de publicación). Una fuente puede definirse como la información sobre los creadores y publicadores de contenidos (Bråten y Braasch, 2018). Incluye características del autor (e.g., su competencia y su propósito) y características del documento (e.g., su género, fecha y medio de publicación; Britt y Aglinskis, 2002; Britt y Rouet, 2012; Scharrer et al., 2025). Si el procesamiento de documentos es exitoso, el producto final será un *modelo de documentos*: una representación mental coherente e integrada del fenómeno en común que incluya las múltiples perspectivas, lo cual se relaciona con el aprendizaje profundo (Britt y Rouet, 2012). Esto requiere representarse las fuentes de las cuales proviene cada contenido y el nivel de certeza con el que los hechos deben tomarse.

Según el EMD, la comprensión de múltiples documentos comparte procesos y niveles de representación con la comprensión de texto simple (i.e., de un único texto). El modelo de

documentos toma como punto de partida el modelo CI de Kintsch (Kintsch, 1988, 1998), y añade dos niveles adicionales a los niveles de representación superficial, base de texto y modelo de situación: un modelo intertextual y un modelo mental integrado (Britt y Rouet, 2012; Perfetti et al., 1999).

El *modelo mental integrado* es una representación de los contenidos semánticos integrados de una situación o fenómeno en común que comparten los textos, tanto de los elementos que se superponen como de aquellos presentes en un solo texto (Britt y Rouet, 2012; Perfetti et al., 1999). Por su parte, el *modelo intertextual* es una representación de las características de las fuentes, organizadas en una red de *nodos de documentos*. Estos nodos incluyen diferentes propiedades tanto objetivas como evaluativas sobre la fuente, como aspectos del autor (e.g., su nombre, nivel de experticia en el tema y sus motivos para brindar la información), información sobre el contexto y forma de los documentos mismos (e.g., su fecha de publicación y tipo de documento), o sus objetivos retóricos (e.g., informar, persuadir). El modelo intertextual también incluye *predicados intertextuales* que dan cuenta de las relaciones retóricas entre los nodos de documentos, como por ejemplo “están de acuerdo” o “se oponen”. Estas dos representaciones del modelo de documentos se conectan mediante enlaces que establecen las relaciones entre fuentes y contenidos (e.g., el contenido A viene de la fuente A, los contenidos de las fuentes A y B se contradicen parcialmente, etcétera). Incorporar información de la fuente permite crear una representación coherente de contenidos contradictorios presentes en diferentes textos (Britt y Rouet, 2012; Saux et al., 2021). Por ejemplo, es posible atribuir las diferentes versiones a posturas de diferentes autores.

Sintetizando, el modelo de documentos es un producto final exitoso, que incorpora de forma integrada la información sobre el fenómeno en común entre textos, incluso las contradicciones, en conjunto con la información sobre las fuentes de donde provienen. Sin embargo, la generación de un modelo de documentos puede ser compleja, y no siempre se logra (List et al., 2019; Saux, 2020). Britt et al. (1999) postularon una serie de tres modelos mentales alternativos al modelo de documentos, con diferentes grados de integración: modelo de representaciones separadas, modelo todo mezclado y modelo todo etiquetado.

En el *modelo de representaciones separadas* se crea una representación única de cada documento, donde cada contenido se integra con su fuente (Britt et al., 1999). Sin embargo, no hay conexiones entre documentos: la integración intertextual es inadecuada, por lo que quien lee no logra generar un modelo mental integrado donde se conecten adecuadamente los contenidos del fenómeno en común. Por el contrario, en el *modelo todo mezclado* (*mush model*) quien lee forma un modelo mental integrado, pero no construye un modelo intertextual (i.e., los contenidos no se relacionan con las fuentes, e incluso puede que las últimas no se representen). Por lo tanto, quien genera este modelo no podría determinar qué tan confiables son los contenidos en base a sus fuentes. Por último, quien lee puede generar un *modelo todo etiquetado*. En él, el total de la información se etiqueta con su fuente y se conecta con los contenidos en el modelo mental integrado. Dada su complejidad en términos de procesamiento, se considera que este modelo sólo podría alcanzarse por expertos en el tema y en situaciones de alta exigencia, por lo que se considera que su valor ecológico es bajo.

Expansiones del EMD: Discrepancias en la Comprensión de Múltiples Documentos y la Lectura Como Resolución de Problemas

El EMD ha cobrado mucha relevancia en los últimos 20 años, durante los cuales han surgido teorizaciones que lo incorporan y extienden (Anmarkrud et al., 2022; List y Alexander, 2017; Saux et al., 2021; Strømsø, 2017). A continuación, se revisarán algunas de esas expansiones teóricas. Por ejemplo, si bien la creación del modelo intertextual es algo complejo y multideterminado, se ha destacado el rol de la presencia de conflictos o discrepancias en los contenidos para aumentar la atención a la información de las fuentes (Britt y Rouet, 2012).

El modelo D-ISC (*Discrepancy-Induced Source Comprehension*, “Comprensión de Fuentes Inducida por la Discrepancia”; Braasch et al., 2012; Braasch y Bråten, 2017) aborda los procesos subyacentes a la comprensión de enunciados controversiales presentados por múltiples fuentes (sea que estén incrustadas en un único texto, o que provengan de diferentes documentos). De esta forma, se enfoca en explicar los procesos *online* durante la lectura para construir un modelo de documentos. Los autores asumen los mismos procesos pasivos de lectura que los modelos CI (Kintsch, 1998) y de resonancia (Myers y O’Brien, 1998) de comprensión de un único texto. Resumidamente, según el modelo D-ISC, cuando diferentes fuentes presentan información discrepante sobre una situación (sin dar indicios de que alguna esté equivocada), quien lee destinará de forma estratégica sus recursos atencionales en construir una representación mental de los contenidos que también incluya las características de las fuentes (i.e., un modelo de documentos; Braasch y Bråten, 2017). De esta forma, podrá construir un modelo mental coherente e integrado de la situación que le dé sentido a la discrepancia como resultado de diferentes posturas.

Otra expansión del EMD es el modelo RESOLV (*REading as problem SOLVing*, “la lectura como solución de problemas”; Britt et al., 2018; Rouet et al., 2017). En él, se hace foco en cómo el procesamiento de múltiples documentos se relaciona con los objetivos y contextos de lectura. El modelo posee una serie de supuestos iniciales. En primer lugar, los autores asumen que la conducta lectora es adaptativa. Esto significa que cumple propósitos con un valor lo suficientemente elevado para quien lee como para invertir sus recursos cognitivos en procesar lo leído; propósitos que incluyen a los objetivos y valores de quien lee. Segundo, al igual que las teorías cognitivas de comprensión de un texto (McNamara y Magliano, 2009), el modelo RESOLV considera que los recursos cognitivos de procesamiento son limitados y restringen la actividad de lectura (Rouet et al., 2017). El tercer supuesto consiste en que quien lee realiza evaluaciones de “sensación de saber” (*feeling of knowing*) antes y durante la lectura, en las cuales decide qué leer y qué no según los propios conocimientos previos del tema o pregunta a responder. En cuarto lugar, se asume que quienes leen evalúan los costos físicos, cognitivos y emocionales en relación con los beneficios que generarían las acciones de lectura para cumplir los objetivos. Finalmente, las diferentes acciones de lectura (e.g., leer por encima, saltar elementos, leer para comprender, pausar, releer) deben alcanzar un nivel de activación que supere un umbral para ejecutarse. La motivación e intereses de quien lee son factores que afectan este umbral de activación.

El modelo RESOLV se basa en que la lectura es una actividad situada en un contexto físico y social que establece sus condiciones y recursos (Rouet et al., 2017). El modelo considera tres conjuntos de elementos dentro de la actividad de lectura: el contexto físico y social, los recursos de quien lee, y las representaciones y procesos de quien lee. El contexto físico y social se compone de elementos como la consigna (que marca la necesidad de leer), el solicitante de la tarea (e.g., un docente), la audiencia, los recursos de apoyo disponibles, los obstáculos y las valoraciones del yo (*self*) como agente sociocognitivo. Dentro de los recursos de quien lee, se destacan los esquemas preexistentes del contexto, el conocimiento de estrategias, las habilidades de autorregulación y de lectura, el vocabulario y el conocimiento de dominio. Con respecto a las representaciones y procesos cognitivos de quien lee, hay tres constructos relevantes: el modelo de contexto, el modelo de tarea y los procesos y productos de lectura.

El *modelo de contexto* es una representación relativamente estable generada por el proceso de extracción de características del contexto físico y social a las que quien lee pueda acceder y considere relevantes (Rouet et al., 2017). Esto conlleva generación de inferencias, atribuciones y respuestas motivacionales sobre las diferentes características del contexto. Otros procesos relevantes en la formación de este modelo son la coincidencia de patrones y la activación de esquemas preexistentes, mediante las cuales se conectan la representación del contexto actual con las experiencias previas con contextos de lectura. Por lo general, esta representación se centra alrededor de la consigna de lectura, pero también incluye otras características como los recursos disponibles y los obstáculos: por ejemplo, los límites temporales y el nivel de riesgo implicado (e.g., trabajo final con calificación numérica vs. entrega preliminar sin calificación de un trabajo).

Con base en la selección de claves prominentes de este modelo de contexto, quien lee construye un *modelo de tarea* (Rouet et al., 2017). En él se representa de forma dinámica el objetivo final junto con objetivos parciales que se pueden usar para alcanzarlo, según la consigna interpretada. Estos objetivos son la representación del producto final que debería alcanzarse y los medios para llegar a él. Durante el acto de lectura se toman decisiones en cada momento sobre qué y cómo leer para alcanzar esos objetivos con base en análisis de costo-beneficio, y con consideración y manejo de los obstáculos. Por ejemplo, si se decidió buscar información en Internet, se elige qué enlaces abrir (el primer resultado, un sitio oficial, un blog personal), qué páginas leer por encima para encontrar un dato específico, qué páginas y apartados leer con atención, o si quedarse sólo con la síntesis producida por la inteligencia artificial incorporada al motor de búsqueda. Este procedimiento genera *productos de lectura* que permiten autorregular las acciones y modificar las representaciones del modelo de tarea según si dichos productos están alineados con los objetivos de lectura. El modelo RESOLV, a través de sus representaciones, permite explicar por qué diferentes lectores generan diferentes productos de lectura ante una misma tarea. Las representaciones del contexto y de la tarea son procesos interpretativos que dependen de las habilidades cognitivas, motivación y recursos de quien lee. Esto generaría diferencias en los productos finales de lectura, como la construcción de un modelo de documentos o de un modelo todo mezclado.

Este modelo se diferencia de otras teorías cognitivas de comprensión de texto, que típicamente se enfocaron en la comprensión de un único texto completo con el objetivo de leer para entender su contenido en unas pocas situaciones y tareas de lectura (Britt et al., 2022). El modelo RESOLV considera que actualmente hay un énfasis más fuerte en la resolución de problemas y la toma de decisiones durante la lectura, a la cual concibe como una actividad situada en la cual quien lee se representa tanto el contexto como la tarea de lectura (Britt et al., 2022; Rouet et al., 2017). Sin embargo, todas las teorías comparten que la actividad de lectura conlleva un conjunto de representaciones y procesos cognitivos dentro de un sistema de procesamiento limitado.

En síntesis, la lectura no es un proceso aislado, sino que involucra características de quien lee en interacción con características de los textos (como la presencia de discrepancias entre ellos), las actividades de lectura y el contexto en el cual se da (Britt et al., 2018, 2022; Rouet et al., 2017; Snow, 2002). Hoy en día, las situaciones de lectura frecuentemente implican dar sentido a múltiples documentos digitales sobre un fenómeno que nos interesa, y para ello es posible representarse la fuente que originó esa información. Sin embargo, como se mencionó al comienzo, la competencia lectora (en especial al leer en Internet) involucra no sólo comprender lo que se informa, sino también *validarlo*: decidir si la información es precisa y confiable (Britt et al., 2019; OECD, 2021; Rouet y Potocki, 2018). El próximo apartado desarrolla perspectivas teóricas sobre la validación durante la lectura, con énfasis en la evaluación de la confiabilidad de la información en base a su fuente.

Validación de lo Leído: Relación Entre las Evaluaciones de Confiabilidad y el Uso de Fuentes en Contextos de Lectura

Del apartado previo se desprende que, al leer en Internet, es fundamental que quienes leen puedan evaluar críticamente la información a la que acceden para tomar decisiones asociadas a la lectura y/o aceptación de contenidos digitales. De esta forma, investigar y enseñar estrategias de evaluación de la confiabilidad de los contenidos se ha vuelto fundamental para la participación ciudadana en función de su vínculo con la competencia lectora (Britt et al., 2019).

Las evaluaciones de confiabilidad han sido clasificadas en dos tipos: de primera o segunda mano (Afflerbach et al., 2014; Bromme et al., 2010; Salmerón et al., 2016; Stadler y Bromme, 2014). Las *evaluaciones de primera mano* implican validar los contenidos al preguntarse en qué creer. Por ejemplo, comparar la información leída con los conocimientos propios sobre el tema, o analizar la solidez de los argumentos presentados, para determinar su validez. Las *evaluaciones de segunda mano* consisten en analizar características clave de las fuentes para determinar en quién confiar. Esto se diferencia de simplemente creer en una fuente persuasiva de forma acrítica: implica determinar la confiabilidad epistémica de una fuente en un contexto donde quien lee busca evitar ser desinformado (Hendriks et al., 2015). Un ejemplo es considerar que la información del sitio web de una empresa tiene potenciales sesgos comerciales y, por ende, descartarla.

Al leer en Internet, es posible evaluar las fuentes en varios momentos, como durante la búsqueda de información (antes de acceder a un sitio), para evitar la lectura de aquellas consideradas poco confiables, o al abrir un sitio para evaluarlo con más detalle (Afflerbach et al., 2014; Kammerer y Brand-Gruwel, 2020). En particular, la investigación en lectura de múltiples documentos ha prestado atención especial a un tercer escenario: la validación de la información contradictoria entre documentos en situaciones de lectura que presentan incertidumbre. El modelo de Integración Contenido-Fuente (C-SI por su nombre en inglés, *Content-Source Integration model*; Stadler y Bromme, 2014), que también extiende el EMD, postula que las evaluaciones de primera y segunda mano son formas de resolver un conflicto encontrado en la información al leer múltiples documentos, como decidir entre dos posturas opuestas sobre un tema. Esto se realiza una vez que el conflicto se detectó y se decidió adoptar una estrategia para restaurar la coherencia. Así, es recomendable que cuando quien lee no posee conocimientos suficientes en el tema se involucre en evaluaciones de segunda mano. Esta estrategia le permitiría tomar una postura personal en el tema eligiendo en qué fuente confiar.

El proceso estratégico de representarse la información de fuentes para interpretar y evaluar sus contenidos durante una tarea de lectura se denomina uso de fuentes (*sourcing*; Braasch et al., 2018; Brante y Strømsø, 2018; Bråten et al., 2017; Britt y Rouet, 2012; Wineburg, 1991). Específicamente, a la hora de hacer evaluaciones de segunda mano, es importante considerar algunas dimensiones clave de la fuente de las que pueden representarse en el nodo de documentos (Britt y Aglinskias, 2002; Britt y Rouet, 2012; Hendriks et al., 2015; Macedo-Rouet et al., 2024; Scharrer et al., 2025; Stadler y Bromme, 2014). En la literatura sobre evaluación de fuentes se destacan dos características asociadas a quien escribió el documento. Por un lado, su *competencia* o experticia, específicamente si es experta (i.e., posee formación, entrenamiento y habilidad) en el área específica en la que está hablando. Por el otro, su *intención* o motivación para dar la información, lo que refiere a su benevolencia (responsabilidad y orientación hacia otros) e integridad (poseer valores y honestidad para respetar normas). Las características de fuente a evaluar también pueden ser del documento en sí, como su *género literario*, *fecha* y *medio de publicación* (Britt y Aglinskias, 2002; Britt y Rouet, 2012; Macedo-Rouet et al., 2024; Pérez et al., 2018). Esta última dimensión cobra gran relevancia en Internet, ya que permite distinguir aquellos sitios que cuentan con procesos editoriales de validación de la información previos a su publicación (e.g., revistas científicas) de los que no los requieren (e.g., redes sociales).

Los estudios empíricos emplean diferentes tipos de tareas y técnicas para medir el uso de fuentes. Estas tareas pueden requerir el uso de fuentes de forma espontánea o explícita (McCrudden et al., 2023). Las tareas espontáneas no dan instrucciones de mencionar o utilizar la información de las fuentes, pero evalúan si los participantes lo hacen, por ejemplo, evaluar las referencias a las fuentes de diferentes textos en un ensayo de argumentación sobre un tema sociocientífico controversial. Por otro lado, las tareas explícitas dan indicaciones para utilizar la información de las fuentes, por ejemplo, al pedir puntuar qué tan confiable se cree que es cada resultado de una página de resultados de búsqueda.

Otra clasificación posible de las tareas de uso de fuentes las ubica según las habilidades y/o procesos implicados (Bråten et al., 2017; Potocki et al., 2020). En primer lugar, pueden distinguirse tareas y técnicas de registro de atención a las fuentes, como los datos de seguimiento ocular o el análisis de patrones de navegación. Segundo, existen tareas de evaluación de fuentes que miden los juicios realizados a diferentes características de las fuentes, como puntuar su experticia, confiabilidad o benevolencia. Estas tareas suelen ser explícitas sobre el uso de fuentes en su consigna. Finalmente, están las tareas de uso de fuentes, donde los sujetos usan su conocimiento de las fuentes para tomar decisiones metacognitivas informadas. Ejemplos de ellas son el análisis de las citas a documentos en un ensayo, o la toma de decisiones en base a las fuentes (e.g., tomar postura por una fuente más competente y benevolente). Cabe destacar que estos dos enfoques no son excluyentes: por ejemplo, una tarea de uso de fuentes puede emplear o no indicaciones explícitas de tener en cuenta las características de las fuentes.

A pesar de los beneficios de aplicar estrategias de uso de fuentes, la evidencia que proviene de estudios empíricos de desempeño muestra que los estudiantes fallan en su implementación (Bouali y Kolinsky, 2023; Macedo-Rouet et al., 2019; Salmerón et al., 2018; Wineburg, 1991). Esto no se limita a estudiantes de nivel secundario (e.g., Macedo-Rouet et al., 2019; McGrew et al., 2024; Paul et al., 2017; Salmerón et al., 2016), sino que también se ha observado en universitarios (e.g., Halverson et al., 2010; Kobayashi, 2014). Estos problemas abarcan desde no usar las fuentes espontáneamente hasta tener concepciones erróneas o superficiales de las características de fuente relevantes a evaluar (e.g., basarse en la popularidad de una publicación, o en el diseño del sitio).

La brecha entre lo que las personas efectivamente hacen en Internet y lo que se espera que hagan al leer de modo funcional, o guiándose por objetivos, ha llevado a preguntarse por la factibilidad y eficacia de enseñar a estudiantes estrategias de uso y evaluación de fuentes como parte de la competencia lectora avanzada en entornos digitales (Brand-Gruwel y van Strien, 2018; Brante y Strømsø, 2018; Bråten et al., 2017; Kammerer y Brand-Gruwel, 2020). Los estudios de intervención que se enfocan en la instrucción educativa en uso y evaluación de fuentes han mostrado resultados prometedores para mejorar estas habilidades en nivel secundario (e.g., Bråten et al., 2019; Pérez et al., 2018; Wineburg et al., 2022) y superior (e.g., Macedo-Rouet et al., 2024; McGrew et al., 2019). Sin embargo, aún es necesario explorar cuáles son los factores que generan eficacia en estas intervenciones, y el grado de transferencia y persistencia temporal de estos resultados.

Conclusiones

La comprensión lectora es un fenómeno complejo en donde los recursos de la persona que lee, los documentos y las actividades de lectura se encuentran en interacción, en el marco de un contexto físico y social (Britt et al., 2018, 2022; Snow, 2002). La masificación de las TIC y del acceso a Internet ha generado desafíos adicionales a la comprensión lectora y a la práctica educativa. Leer competentemente en Internet sobre tópicos inciertos, complejos o controversiales requiere seleccionar y representar coherentemente la información presente en

múltiples documentos considerando los objetivos propios, a la vez que se valida la calidad de la información a la que accede. Sobre esto último, en un contexto en el que la desinformación es considerada uno de los principales riesgos globales (World Economic Forum, 2025), cobra gran relevancia conceptualizar la consideración crítica de las fuentes que dan la información para diseñar estrategias que contrarresten sus efectos (Britt et al., 2019; OECD, 2021).

La representación de las fuentes no sólo permite integrar información discrepante de forma coherente, sino que también permite realizar evaluaciones de confiabilidad de segunda mano (Britt y Rouet, 2012; Saux et al., 2021; Stadler y Bromme, 2014). A partir del modelo pionero de Perfetti et al. (1999), se han desarrollado diversos enfoques que lo extienden y permiten dar cuenta de las situaciones que fomentan la representación de las fuentes (Braasch et al., 2012; Braasch y Bråten, 2017), de cómo las representaciones de los objetivos y del contexto de lectura interactúan con los recursos de quien lee y contribuyen a la formación del modelo de documentos (Britt et al., 2018; Rouet et al., 2017) y cómo se procesa y resuelve la información conflictiva, incluyendo las estrategias de evaluación de la validez de la información según contenidos y según fuentes (Stadler y Bromme, 2014).

El proceso de uso de fuentes durante la lectura en Internet permite evaluar la confiabilidad de la información en temas en los que no se poseen conocimientos previos suficientes para realizar evaluaciones de primera mano (Stadler y Bromme, 2014). Por este motivo, ha sido empleado como estrategia por estudios de intervención destinados principalmente a poblaciones de estudiantes para mejorar la lectura crítica en Internet (Brante y Strømsø, 2018; Bråten et al., 2017; Kammerer y Brand-Gruwel, 2020). Si bien estas investigaciones muestran que es posible mejorar estas habilidades, es necesario seguir estudiando su sostenimiento y transferencia a situaciones más ecológicas. Por otro lado, aun es necesario investigar los procesos de lectura en otras tecnologías de popularización más reciente, tal como los LLMs (*Large Language Models*) como ChatGPT. Considerando su incorporación creciente entre estudiantes y sus aplicaciones potenciales en el ámbito educativo (Deng et al., 2025; Von Garrel y Mayer, 2023), las teorías desarrolladas en este trabajo pueden guiar investigaciones futuras que evalúen su uso en poblaciones estudiantiles.

Referencias

- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., & Kim, J.-Y. (2014). Inaccuracy and reading in multiple text and internet/hypertext environments [Inexactitud y lectura en entornos de múltiples textos e internet/hipertextos]. En D. N. Rapp & J. L. G. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 403–424). MIT Press.
- Alexander, P. A. (2020). What research has revealed about readers' struggles with comprehension in the digital age: Moving beyond the phonics versus whole language debate [Lo que la investigación ha revelado sobre las dificultades de comprensión lectora en la era digital: Más allá del debate entre método fónico y lenguaje integral]. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S89-S97. <https://doi.org/10.1002/rq.331>

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., Florit, E., & Mason, L. (2022). The role of individual differences in sourcing: A systematic review [El papel de las diferencias individuales en el uso de fuentes: una revisión sistemática]. *Educational Psychology Review*, 34(2), 749–792. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09640-7>
- Bouali, H., & Kolinsky, R. (2023). Source evaluation: Components and impacts [Evaluación de fuentes: Componentes e impactos]. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101250. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101250>
- Braasch, J. L. G., & Bråten, I. (2017). The discrepancy-induced source comprehension (D-ISC) model: Basic assumptions and preliminary evidence [El modelo de comprensión de la fuente inducida por discrepancias (D-ISC): supuestos básicos y evidencia preliminar]. *Educational Psychologist*, 52(3), 167–181. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1323219>
- Braasch, J. L. G., Bråten, I., & McCrudden, M. T. (Eds.). (2018). *Handbook of Multiple Source Use* [Manual de uso de múltiples fuentes] (1a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496>
- Braasch, J. L. G., Rouet, J.-F., Vibert, N., & Britt, M. A. (2012). Readers' use of source information in text comprehension [El uso que hacen los lectores de la información de las fuentes en la comprensión de texto]. *Memory & Cognition*, 40(3), 450–465. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0160-6>
- Brand-Gruwel, S., & van Strien, J. L. (2018). Instruction to promote information problem solving on the Internet in primary and secondary education: A systematic literature review [Instrucción para promover la resolución de problemas de información en Internet en la educación primaria y secundaria: una revisión sistemática de la literatura]. En J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 401–422). Routledge.
- Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills [El uso de fuentes en la comprensión de textos: una revisión de las intervenciones dirigidas a las habilidades de uso de fuentes]. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773–799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
- Bråten, I., & Braasch, J. L. (2018). The role of conflict in multiple source use [El papel del conflicto en el uso de múltiples fuentes]. En E. J. Braasch, I. Bråten, & M. McCrudden (Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 184–201). Routledge.
- Bråten, I., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2019). Teaching sourcing in upper secondary school: A comprehensive sourcing intervention with follow-up data [Enseñanza del uso de fuentes en la educación secundaria superior: una intervención integral sobre uso de fuentes con datos de seguimiento]. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 481–505. <https://doi.org/10.1002/rrq.253>
- Bråten, I., Stadtler, M., & Salmerón, L. (2017). The role of sourcing in discourse comprehension [El papel del uso de fuentes en la comprensión del discurso]. En M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. Britt (Eds.), *The Routledge handbook of discourse processes* (2nd ed., pp. 141–168). Routledge.

- Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information [Mejorar la capacidad de los estudiantes para identificar y utilizar información de fuentes]. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2
- Britt, M. A., Durik, A., & Rouet, J.-F. (2022). Reading contexts, goals, and decisions: Text comprehension as a situated activity [Contextos de lectura, objetivos y decisiones: La comprensión de textos como actividad situada]. *Discourse Processes*, 59(5–6), 361–378. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2022.2068345>
- Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J. F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts [Integración de contenidos y separación de fuentes en el aprendizaje a partir de múltiples textos]. En S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209–233). Lawrence Erlbaum.
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition [Aprendizaje con múltiples documentos: Competencias componentes y su adquisición]. En J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the Quality of Learning* (1a ed., pp. 276–314). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.017>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., Blaum, D., & Millis, K. (2019). A reasoned approach to dealing with fake news [Un enfoque razonado para abordar las noticias falsas]. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 94–101. <https://doi.org/10.1177/2372732218814855>
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., & Durik, A. M. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading* [Alfabetización más allá de la comprensión de textos: Una teoría de la lectura con propósito]. Routledge.
- Bromme, R., Kienhues, D., & Porsch, T. (2010). Who knows what and who can we believe? Epistemological beliefs are beliefs about knowledge (mostly) to be attained from others [¿Quién sabe qué y en quién podemos confiar? Las creencias epistemológicas son creencias sobre el conocimiento (principalmente) que se obtiene de los demás]. En L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom* (1a ed., pp. 163–194). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.006>
- Bruggink, M., Swart, N., Van Der Lee, A., & Segers, E. (2025). Theories of digital reading: The current state of affairs on digital reading research [Teorías de la lectura digital: El estado actual de la investigación sobre la lectura digital]. En M. Bruggink, N. Swart, A. Van Der Lee, & E. Segers, *Teaching Reading Comprehension in a Digital World* (Vol. 2, pp. 1–18). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9_1
- Burin, D. I. (2020). Comprensión de texto digital. En D. I. Burin (Ed.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: Texto, multimedia e Internet* (pp. 71–98). Teseo.

- Burin, D. I., Coccimiglio, Y., González, F., & Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191–206. <https://revista.psico.edu.uy/revpsicologia/article/view/301>
- Burin, D. I., Irrazabal, N., Ricle, I. I., Saux, G., & Barreyro, J. P. (2018). Self-reported internet skills, previous knowledge and working memory in text comprehension in E-learning [Habilidades de internet autorreportadas, conocimiento previo y memoria de trabajo en comprensión de textos en el aprendizaje electrónico]. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0099-9>
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies [¿Mejora ChatGPT el aprendizaje de los estudiantes? Una revisión sistemática y metaanálisis de estudios experimentales]. *Computers & Education*, 227, 105224. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224>
- Halverson, K. L., Siegel, M. A., & Freyermuth, S. K. (2010). Non-science majors' critical evaluation of websites in a biotechnology course [Evaluación crítica de sitios web por parte de estudiantes de carreras no científicas en un curso de biotecnología]. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 612–620. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9227-6>
- Hendriks, F., Kienhues, D., & Bromme, R. (2015). Measuring laypeople's trust in experts in a digital age: The Muenster Epistemic Trustworthiness Inventory (METI) [Medición de la confianza de los legos en los expertos en la era digital: El Inventario de Confiabilidad Epistémica de Muenster (METI)]. *PLOS ONE*, 10(10), e0139309. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139309>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2024a). *Informes Técnicos. Vol. 8, nº 111. Ciencia y tecnología. Vol. 8, nº 1. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2023*. https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_24F87CFE2258.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2024b). *Informes técnicos. Vol. 8, nº 275. Servicios. Vol. 8, nº 19. Accesos a internet. Tercer trimestre de 2024*. https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/internet_12_24E3ED809472.pdf
- Kammerer, Y., & Brand-Gruwel, S. (2020). Trainings and tools to foster source credibility evaluation during web search [Capacitaciones y herramientas para fomentar la evaluación de la credibilidad de las fuentes durante la búsqueda web]. En W. T. Fu & H. van Oostendorp (Eds.), *Understanding and Improving Information Search* (pp. 213–243). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38825-6_11
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model [El papel del conocimiento en la comprensión del discurso: Un

- modelo de construcción-integración]. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition* [Comprensión: Un paradigma para la cognición]. Cambridge University Press.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker [Los mitos del nativo digital y del multitarea]. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kirschner, P. A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education [¿De verdad los alumnos saben lo que es mejor? Leyendas urbanas en la educación]. *Educational Psychologist*, 48(3), 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kobayashi, K. (2014). Students' consideration of source information during the reading of multiple texts and its effect on intertextual conflict resolution [La consideración que hacen los estudiantes de la información de las fuentes durante la lectura de múltiples textos y su efecto en la resolución de conflictos intertextuales]. *Instructional Science*, 42(2), 183–205. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9276-3>
- List, A., & Alexander, P. A. (2017). Analyzing and integrating models of multiple text comprehension [Análisis e integración de modelos de comprensión de múltiples textos]. *Educational Psychologist*, 52(3), 143–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1328309>
- List, A., Du, H., Wang, Y., & Lee, H. Y. (2019). Toward a typology of integration: Examining the documents model framework [Hacia una tipología de la integración: Examinando el marco del modelo de documentos]. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 228–242. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.003>
- Macedo-Rouet, M., Potocki, A., Scharrer, L., Ros, C., Stadler, M., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2019). How good is this page? Benefits and limits of prompting on adolescents' evaluation of web information quality [¿Qué tan buena es esta página? Beneficios y limitaciones de las indicaciones sobre la evaluación de la calidad de la información web que hacen los adolescentes]. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299–321. <https://doi.org/10.1002/rrq.241>
- Macedo-Rouet, M., Saux, G., Potocki, A., Dujardin, E., Dyoniziak, Y., Pylouster, J., & Rouet, J.-F. (2024). Fostering university students' online reading: Effects of teacher-led strategy training embedded in a digital literacy course [Fomentar la lectura en línea entre los estudiantes universitarios: Efectos de la formación en estrategias impartida por el profesorado e integrada en un curso de alfabetización digital]. *Instructional Science*, 52(6), 1021–1054. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09676-6>
- McCrudden, M. T., Bråten, I., & Salmerón, L. (2023). Learning from multiple texts [Aprender de múltiples textos]. En R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., pp. 353–363). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14046-1>

- McGrew, S., Reynolds, E. C., & Glass, A. C. (2024). The problem with perspective: Students' and teachers' reasoning about credibility during discussions of online sources [El problema de la perspectiva: el razonamiento de estudiantes y profesores sobre la credibilidad durante las discusiones sobre fuentes en línea]. *Cognition and Instruction*, 42(3), 399–425. <https://doi.org/10.1080/07370008.2024.2340981>
- McGrew, S., Smith, M., Breakstone, J., Ortega, T., & Wineburg, S. (2019). Improving university students' web savvy: An intervention study [Mejorar las habilidades digitales de los estudiantes universitarios: un estudio de intervención]. *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 485–500. <https://doi.org/10.1111/bjep.12279>
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension [Hacia un modelo integral de comprensión]. En B. H. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 51, pp. 297–384). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Myers, J. L., & O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading [Acceso a la representación del discurso durante la lectura]. *Discourse Processes*, 26(2–3), 131–157. <https://doi.org/10.1080/01638539809545042>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework* [Marco de evaluación y análisis PISA 2018]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world* [Lectores del siglo XXI: Desarrollando la competencia lectora en un mundo digital]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Survey of Adult Skills 2023: Reader's Companion* [Encuesta de Habilidades de Adultos 2023: Guía del lector]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3639d1e2-en>
- Paul, J., Macedo-Rouet, M., Rouet, J.-F., & Stadler, M. (2017). Why attend to source information when reading online? The perspective of ninth grade students from two different countries [¿Por qué prestar atención a la fuente de información al leer en línea? La perspectiva de estudiantes de noveno grado de dos países diferentes]. *Computers & Education*, 113, 339–354. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.020>
- Pérez, A., Potocki, A., Stadler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2018). Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions [Fomentar la evaluación de la confiabilidad de la información en adolescentes: Efectos de una intervención en el aula centrada en las dimensiones críticas de las fuentes]. *Learning and Instruction*, 58, 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.006>
- Perfetti, C., Rouet, J. F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation [Hacia una teoría de la representación de documentos]. En H. Van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representation during reading* (pp. 99–122). Erlbaum.

- Potocki, A., de Pereyra, G., Ros, C., Macedo-Rouet, M., Stadler, M., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2020). The development of source evaluation skills during adolescence: Exploring different levels of source processing and their relationships [El desarrollo de las habilidades de evaluación de las fuentes durante la adolescencia: una exploración de los distintos niveles de procesamiento de las fuentes y sus relaciones]. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(1), 19–59. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1690848>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1 [Nativos digitales, inmigrantes digitales Parte 1]. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks [RESOLV: Representación de los lectores de los contextos y tareas de lectura]. *Educational Psychologist*, 52(3), 200–215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>
- Rouet, J.-F., & Potocki, A. (2018). From reading comprehension to document literacy: Learning to search for, evaluate and integrate information across texts / De la lectura a la alfabetización documental: aprender a buscar, evaluar e integrar información de diversos textos. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 415–446. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480313>
- Salmerón, L., Macedo-Rouet, M., & Rouet, J.-F. (2016). Multiple viewpoints increase students' attention to source features in social question and answer forum messages [La diversidad de puntos de vista aumenta la atención de los estudiantes hacia las características de la fuente en los mensajes de los foros de preguntas y respuestas sociales]. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(10), 2404–2419. <https://doi.org/10.1002/asi.23585>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadler, M., & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading [Procesos de comprensión en la lectura digital]. En E. M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp. 91–120). John Benjamins Publishing Company.
- Saux, G. (2020). Modelos cognitivos de la comprensión de múltiples textos. En D. I. Burin (Ed.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: Texto, multimedia e Internet* (pp. 99–129). Teseo.
- Saux, G., Britt, M. A., Vibert, N., & Rouet, J. (2021). Building mental models from multiple texts: How readers construct coherence from inconsistent sources [Construcción de modelos mentales a partir de múltiples fuentes: Cómo quienes leen contruyen coherencia con fuentes inconsistentes]. *Language and Linguistics Compass*, 15(3), e12409. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12409>
- Scharrer, L., Thomm, E., Stadler, M., & Bromme, R. (2025). What makes sources credible? How source features shape evaluation of scientific information [¿Qué hace que las fuentes sean creíbles? Cómo las características de las fuentes dan forma a la evaluación de la información científica]. *The Journal of Experimental Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00220973.2025.2477719>

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension* [Lectura comprensiva: Hacia un programa de I+D en comprensión lectora]. Rand Corporation.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information [El modelo de integración contenido–fuente: una descripción taxonómica de cómo los lectores comprenden la información científica contradictoria]. En E. D. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 379–402). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9737.003.0023>
- Strømsø, H. I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary [Múltiples modelos de comprensión de múltiples textos: un comentario]. *Educational Psychologist*, 52(3), 216–224. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1320557>
- Von Garrel, J., & Mayer, J. (2023). Artificial Intelligence in studies—Use of ChatGPT and AI-based tools among students in Germany [Inteligencia artificial en los estudios: uso de ChatGPT y herramientas basadas en IA entre estudiantes en Alemania]. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 799. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02304-7>
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence [Resolución de problemas históricos: Un estudio de los procesos cognitivos utilizados en la evaluación de evidencia documental y pictórica]. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S., Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M. D., & Ortega, T. (2022). Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes [Lectura lateral en Internet abierta: Un estudio de campo a nivel de distrito en clases de gobierno de escuelas secundarias]. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 893–909. <https://doi.org/10.1037/edu0000740>
- World Economic Forum. (2025). *Global Risks Report 2025* [Informe sobre riesgos globales 2025]. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2025.pdf