



# Revista de Educación



Año 17, Número 38, Abril-Julio 2026, ISSN 1853-1318, ISSN 1853-1326 (en línea)

*Producción académico-científica*

## ***El uso de fuentes documentales e incrustadas durante la lectura de múltiples textos por estudiantes universitarios: evidencia en tareas con y sin entrenamiento previo<sup>1</sup>***

The Use of Document and Embedded sources during multiple-text reading by University Students: evidence from tasks with and without prior training

O uso de fontes documentais e incorporadas durante a leitura de múltiplos textos por estudantes universitários: evidências em tarefas com e sem treinamento prévio

Franco Londra

<https://orcid.org/0000-0002-3610-3154>

Magalí Martínez

<https://orcid.org/0000-0001-7530-6635>

Gastón Saux

<https://orcid.org/0000-0002-8482-6939>

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

## Resumen

En tareas de lectura de múltiples documentos, el uso crítico de fuentes de información constituye una estrategia de alto nivel que ayuda a determinar en qué información confiar y cómo usarla. Sin embargo, el aprovechamiento de esta estrategia es variable, incluso en estudiantes universitarios. Este estudio buscó examinar un tipo específico de uso de las fuentes, a saber, la contextualización del contenido del texto y las fuentes referidas en él (fuentes incrustadas) en función del contexto de publicación (fuentes documentales de confiabilidad alta vs baja) y de la participación en un taller breve previo a la tarea. Los participantes ( $n = 53$ ) leyeron dos textos sobre tratamientos para una enfermedad rara y escribieron un ensayo para seleccionar qué tratamiento era el mejor y justificar su respuesta. La fuente documental de cada texto podía ser confiable o poco confiable. Además, mientras que un grupo ( $n = 23$ ) realizó directamente la tarea, otro ( $n = 30$ ) discutió previamente en un taller breve tres criterios epistémicos de las fuentes. En ambos grupos, la confiabilidad de la fuente documental influyó en la selección del tratamiento. Adicionalmente, quienes participaron en el taller incluyeron más fuentes de documentos confiables en los ensayos y fueron sensibles a la manipulación de la fuente documental al evaluar la confiabilidad de la fuente incrustada, en comparación con el grupo sin taller. Por último, las justificaciones de esas evaluaciones fueron más analíticas en el grupo con taller que en el control. En conclusión, el aprovechamiento estratégico por parte de los universitarios de múltiples capas de fuentes varió en función del marco de la tarea evaluativa, destacando el potencial de intervenciones específicas.

**Palabras Clave:** lectura; evaluación de confiabilidad; uso de fuentes; múltiples documentos; estudiantes universitarios

## Abstract

In multiple-document reading tasks, the critical use of the sources of the information is considered a high-level strategy that helps to decide what to trust and how to use what is read. However, the use of this strategy is variable, even among university students. This work aimed to examine a specific type of source use, namely, the contextualization of text content and embedded sources based on the document source's trustworthiness (high vs. low) and participation in a brief workshop. Participants ( $n = 53$ ) read two texts about treatments for a rare disease and wrote an essay selecting the best treatment and to justify their choice. Each text's document source was either trustworthy or untrustworthy. While one group ( $n = 23$ ) completed the task directly, another group ( $n = 30$ ) first participated in a brief workshop discussing three epistemic criteria for evaluating sources. In both groups, the document source's trustworthiness influenced treatment selection. Additionally, participants who attended the workshop included more trustworthy document sources in their essays and

were more sensitive to the manipulation of the document source when evaluating the trustworthiness of the embedded source, compared to the control group. Finally, the justifications provided by the workshop group were more analytical than those of the control group. In conclusion, university students' strategic use of multiple layers of sources varied depending on the evaluative task context, underscoring the potential of targeted instructional interventions.

**Keywords:** Reading; Trustworthiness Evaluation; Sourcing; Multiple Documents; University Students

## Resumo

Em tarefas de leitura de múltiplos documentos, o uso crítico de fontes de informação constitui uma estratégia de alto nível que ajuda a determinar em quais informações confiar e como utilizá-las. No entanto, o aproveitamento dessa estratégia é variável, inclusive entre estudantes universitários. Este estudo buscou examinar um tipo específico de uso das fontes, a saber, a contextualização do conteúdo do texto e das fontes nele referidas (fontes incorporadas) em função do contexto de publicação (fontes documentais de alta vs baixa confiabilidade) e da participação em uma oficina breve anterior à tarefa. Os participantes ( $n = 53$ ) leram dois textos sobre tratamentos para uma doença rara e escreveram uma redação para selecionar qual tratamento era o melhor e justificar sua resposta. A fonte documental de cada texto podia ser confiável ou pouco confiável. Além disso, enquanto um grupo ( $n = 23$ ) realizou diretamente a tarefa, outro ( $n = 30$ ) discutiu previamente, em uma oficina breve, três critérios epistêmicos das fontes. Em ambos os grupos, a confiabilidade da fonte documental influenciou a seleção do tratamento. Adicionalmente, aqueles que participaram da oficina incluíram mais fontes de documentos confiáveis nas redações e foram sensíveis à manipulação da fonte documental ao avaliar a confiabilidade da fonte incorporada, em comparação com o grupo sem oficina. Por fim, as justificativas dessas avaliações foram mais analíticas no grupo com oficina do que no grupo de controle. Em conclusão, o aproveitamento estratégico, por parte dos universitários, de múltiplas camadas de fontes variou em função do enquadramento da tarefa avaliativa, destacando o potencial de intervenções específicas.

**Palavras-Chave:** leitura; avaliação da confiabilidade; uso de fontes; múltiplos documentos; estudantes universitários

Fecha de recepción: 07-07-2025  
Fecha de evaluación: 31-08-2025  
Fecha de evaluación: 15-03-2026  
Fecha de aceptación: 20-03-2026

## Introducción

La información disponible en los entornos digitales no siempre se corresponde con la información provista por los expertos (e.g., Suarez-Lledo & Alvarez-Galvez, 2021). La alfabetización se considera una habilidad que comienza a desarrollarse en los primeros años de escolarización y que se sigue desarrollando a lo largo de toda la vida, extendiéndose hacia el dominio digital (Butterfuss et al., 2020; Rouet & Potocki, 2018). Aún los adultos alfabetizados con lectura fluida y comprensiva necesitan seguir adaptándose a los nuevos formatos de texto, a los desafíos propios del mundo interconectado y a los riesgos y oportunidades que este puede brindar (Alexander, 2020). Se han propuesto tres habilidades relevantes a la hora de informarse en internet: navegar documentos hipertextuales, integrar múltiples documentos y evaluar la información a la que se accede (Burin, 2020; Bruggink et al., 2025; Salmerón et al., 2018). Este trabajo se centrará en la última, la capacidad de los lectores de evaluar documentos, en particular cuando tratan sobre contenidos poco familiares.

Sea por el pedido de un docente o una preocupación personal, resulta común buscar en internet información sobre temas de los que se tienen solo nociones básicas. Ante la falta de conocimiento previo específico, elaborar juicios con respecto de la calidad de un documento a partir del contenido que presenta puede resultar poco viable y cognitivamente costoso (Stadtler & Bromme, 2014). Una estrategia alternativa es atender a las fuentes de información y elaborar juicios con respecto al documento que estamos consultando a partir de los datos disponibles de su origen. El uso de las fuentes (*sourcing* en inglés) se ha definido como el acto de identificar y representar características de las fuentes para predecir, interpretar y evaluar el contenido y relevancia de un documento en función del objetivo de lectura (Brante & Strømsø, 2018).

A pesar de su potencial utilidad, las pruebas PISA plantean que estas estrategias son esperables únicamente entre los adolescentes con mejores desempeños en tareas de lectura (OECD, 2023). Podría especularse que en lectores adultos que ya han completado su educación secundaria y se encuentran en niveles superiores de educación, este tipo de estrategias sea más común. Sin embargo, el uso espontáneo de las fuentes continúa siendo bajo entre lectores cursando la educación superior (Anmarkrud et al., 2022; Macedo-Rouet et al., 2019), entre quienes es común observar el uso de claves subóptimas para asignar confiabilidad, la sobreestimación de las propias habilidades de evaluación (List & Alexander, 2018) y la priorización del contenido o el propio parecer, en oposición a las fuentes, a pesar de conocer poco sobre el tema (e.g., Bråten et al., 2014).

Atendiendo a lo anterior, se han desarrollados intervenciones orientadas a apuntalar el uso de las fuentes durante tareas de lectura con resultados prometedores y mejoras en diversos indicadores (e.g., Brante & Strømsø, 2018; Martínez et al.,

2024). Además, se ha observado que instrucciones directivas (Stadtler et al., 2015) o intervenciones breves en adolescentes aumentan el uso estratégico de la información disponible de las fuentes (Braasch et al., 2013).

### **Uso de las fuentes en evaluaciones de confiabilidad**

Los modelos clásicos de comprensión describen que, conforme se comprende, se construye una representación mental que integra el conocimiento del mundo con la situación descrita en el texto (e.g., Kintsch, 1988). Extensiones de estas propuestas postulan que, al leer múltiples documentos, los lectores pueden ir más allá de la situación descrita en los textos e incorporar información sobre las fuentes y formar vínculos retóricos entre las fuentes y la situación en su representación mental del discurso (Perfetti et al., 1999; Britt et al., 1999). En tareas de lectura que implican la lectura de múltiples perspectivas conflictivas, reflexionar sobre el vínculo fuente-contenido puede afectar la comprensión, la validación de los contenidos y su posterior uso (e.g., Britt & Rouet, 2012; Saux, et al., 2021a).

Como se anticipó, evaluar la calidad de un documento por medio de sus fuentes de información puede resultar una estrategia conveniente en caso de conocer poco sobre lo que se lee (Stadtler & Bromme, 2014). En este trabajo se definirá como fuente a toda información referente al origen de un texto: su autor, contexto de publicación, fecha, intenciones comerciales, marco histórico, etc. (Britt & Aglinskas, 2002; Braasch et al., 2018). Concretamente, se siguió la propuesta de Pérez et al. (2018) quienes destacan tres aspectos de las fuentes que son críticos para valorar la calidad de la información: su experticia, benevolencia y la calidad del medio de publicación. La experticia implica la ocupación o formación pertinente, la benevolencia refiere a las intenciones de brindar información fidedigna, considerando los posibles sesgos ideológicos o comerciales del autor, por último la calidad del medio depende de la presencia y calidad de los filtros editoriales previos a la publicación, en una red social hay poco o ningún filtro que evalúe la calidad de lo que se publica mientras que una publicación científica exige la valoración de expertos con el objetivo de determinar si algo es apto para publicarse. En última instancia, la consideración conjunta de estas dimensiones de las fuentes puede utilizarse para determinar la confiabilidad de un documento, entendida como una relación entre quien confía y el ente en el que se confía para decidir si se utilizará o no la información (Hendriks et al., 2015).

### *Niveles de fuentes*

Las investigaciones han tendido a enfocarse en estudiar el rol en la comprensión de las fuentes documentales o fuera del texto (e.g., List et al., 2017) o bien de las fuentes incrustadas o dentro del texto (e.g., Saux et al., 2021b). Se definirá como

Fuente Documental (FD) a toda información con respecto a un documento tal como su publicador, fecha, medio de publicación, etc. Por otro lado, se denominará Fuente Incrustada (FI) a agentes referidos en el cuerpo del texto como el origen de un argumento: peatones que dan su opinión sobre la actualidad o un docente que presenta su método de alfabetización, etc. Tómese como ejemplo un artículo que revise las prácticas locales de alfabetización. Este tipo de artículo podría encontrarse tanto en un medio periodístico como en un comunicado gubernamental o de una entidad académica. Además, podría considerarse la fecha de publicación y cuán exigente es el filtro editorial. Toda esta información correspondería a las características de la FD y sería indicativo del contexto en el que se publicó un documento. Por otro lado, es probable que en dicho artículo se referencie a expertos, a maestros o a padres, citando de manera directa o indirecta sus experiencias o perspectivas con respecto al tema. Estos agentes informativos serían FI ya que se incluyen en el cuerpo del texto como el origen de una idea o argumento.

Hoy en día, resulta frecuente encontrar documentos similares al del ejemplo, que incluyan múltiples capas de fuentes de información (i.e., fuentes incrustadas en otras fuentes). Sin embargo, el uso experto de estos niveles durante tareas evaluativas ha sido poco estudiado. Strømsø y cols. (2013) plantearon tres modos en los que los lectores podrían vincular las FD con las FI. La primera implicaría que las fuentes se descartan desde el principio, que no se representen y el resultado de la comprensión sea una elaboración basada sólo en los contenidos. Una segunda opción sería que se represente a la fuente incrustada en el texto, pero de manera descontextualizada. De este modo, los lectores tendrían en cuenta quién dijo algo, pero no el contexto de lectura que podría dar información relevante para interpretar lo leído. La tercera opción, considerada la más compleja, sería representar tanto la fuente documental como la incrustada e interpretar el contenido teniendo en consideración las características de ambas.

A la fecha, los estudios empíricos que contemplan la distinción entre FD y FI son escasos e inconcluyentes. Mientras que algunos encuentran evidencias a favor de algún nivel de uso de los distintos tipos de fuentes (e.g., Strømsø et al., 2013; Strømsø & Bråten, 2014) otros encuentran una escasa utilización de ambos tipos (Bråten et al., 2016) o de la FI (Salmerón et al., 2020). En un trabajo anterior compuesto por dos experimentos (Londra & Saux, 2023) evaluamos los efectos de la confiabilidad de la FD en el uso y evaluación de la FI y sus argumentos para justificar la elección de un tratamiento médico. Los resultados del primer experimento no reflejaron la influencia hipotetizada (i.e., las FI leídas en FD creíbles verían aumentada su confiabilidad y la de sus argumentos). Sin embargo, un segundo experimento implementó una instrucción orientada a destacar la relevancia de las fuentes de información durante la lectura y los resultados apoyaron la hipótesis de influencia FD-FI. Sin embargo, las medidas de confiabilidad eran sencillas (escalas 0-10) y poco informativas con

respecto a las razones detrás de la evaluación. Si bien se argumentó que las diferencias entre el primer y segundo experimento se dieron al homogeneizar los criterios de evaluación, la falta de medidas que evaluaran las justificaciones detrás de esas puntuaciones dejó esta interpretación como especulación. El presente trabajo busca proveer evidencia adicional de los efectos reportados previamente y profundizar en los criterios utilizados para determinar la confiabilidad de las fuentes.

## **Objetivos**

Se diseñó un experimento para contrastar tres ideas complementarias. El primer objetivo fue reproducir el efecto reportado en Londra & Saux (2023), esto es, evaluar si la credibilidad de las FD afecta la evaluación de confiabilidad de una FI (presentada en el cuerpo del texto), la inclusión de referencias a las fuentes y sus argumentos en producciones escritas. El segundo objetivo fue evaluar los criterios utilizados en la evaluación de las FI, específicamente, si eran evaluadas a partir de criterios normativos (i.e., experticia/competencia, benevolencia, calidad del medio de publicación) o a partir de elementos ajenos a la fuente. El tercer objetivo fue examinar el impacto de incluir un taller breve enfocado en destacar la importancia de la evaluación de información en internet y, en particular, el rol de las fuentes.

Primero, se espera replicar los efectos reportados por Londra & Saux (2023), esto es, que la confiabilidad de las FI aumente al leerse en documentos con FD creíbles (H1), que las referencias a las FI y FD en producciones escritas aumenten cuando el documento posea una FD creíble en comparación con cuando posea una FD poco creíble (H2) y que el argumento presentado por la FI en documento con FD creíble sea seleccionado como el mejor con mayor frecuencia que si el documento contase con FD poco creíble (H3). Adicionalmente, se espera una interacción en función de la participación en el taller para destacar el rol de las fuentes durante la lectura. Se espera que los tamaños del efecto de las hipótesis anteriores aumenten en quienes participaron del taller en comparación a quienes no (H4). Por último, se espera que quienes participaron en el taller justifiquen su valoración de las fuentes por medio de la información disponible de las mismas mientras que quienes no participen del taller utilicen criterios idiosincráticos ajenos a la fuente (e.g., contenido que transmite; H5).

## **Método**

### *Participantes*

Participaron como voluntarios 53 estudiantes de los tres primeros años de psicología (edad  $M = 23.8$ ,  $DE = 7.5$ , mujeres = 83%) de una universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado siguiendo los lineamientos éticos vigentes (CONICET, 2006) y la declaración

de Helsinki (Organización Mundial de la Salud, 2013).

### *Diseño y medidas*

Se aplicó un diseño experimental mixto, con una condición intrasujetos, la confiabilidad de la fuente documental (Confiable-Poco Confiable), y una condición intersujeto, la participación en un taller sobre la relevancia de las fuentes durante la lectura en línea (Participa-No Participa).

La manipulación de la fuente documental se logró mediante una tarea que involucró la lectura de un par de textos sobre tratamientos para una enfermedad poco frecuente (i.e., fibrosis quística), uno presentado por una FD creíble y otro con una FD poco creíble.

La manipulación de la participación en el taller se logró asignando al azar a un subgrupo preformado de participantes, equivalente a una comisión universitaria, a un taller previo a la tarea experimental. El taller consistió en una adaptación libre de la intervención reportada en Pérez et al. (2018). Consistió en una reflexión grupal de 25 minutos sobre cuándo y cómo deberían evaluarse las fuentes de información al leer en internet. En un primer momento, el responsable del taller (i.e., el docente del curso) expuso sobre la relevancia de las características del autor (quién dice qué; su experticia), sus motivos (por qué lo dice; benevolencia) y la calidad del medio (dónde se publica) en tareas de lectura digital. En segundo lugar, se presentaron ejemplos y viñetas, y se promovió un debate grupal para reflexionar sobre los ejemplos en función de lo que se había presentado en la primera parte. Estos ejemplos incluyeron géneros textuales típicos de internet (páginas web, foros, redes sociales) y fuentes documentales e incrustadas, pero no se señaló esta distinción; es decir, no se les explicó ni instó a utilizar una de las fuentes para ponderar la evaluación de la otra. Además, se promovió la presentación de ejemplos o experiencias personales donde se destaque la relevancia de las fuentes de información durante la lectura en internet.

Para evaluar el impacto de las manipulaciones, se tuvo en cuenta el desempeño en: a) una tarea de composición de un ensayo escrito, posterior a la lectura, pero con disponibilidad de los textos, y b) una tarea de evaluación de las fuentes incrustadas sin disponibilidad de los textos ni los ensayos producidos.

La tarea de ensayo solicitó a los participantes evaluar los dos tratamientos mencionados (uno por texto) para decidir si uno era mejor que el otro. Se calcularon tres variables dependientes a partir de los ensayos: qué tratamiento seleccionaban los participantes como el mejor (Selección de Tratamiento), si mencionaban las fuentes documentales (Mención FD) y si mencionaban las fuentes incrustadas (Mención FI). La selección del tratamiento fue codificada como 1 si seleccionaban el tratamiento propuesto y 0 en caso contrario. De modo similar, la mención a FD y FI se codificó

para cada fuente como 1 cuando se hacía referencia directa o indirecta y 0 ante ausencia de referencias.

La tarea de evaluación de las fuentes incrustadas, posterior a la producción del ensayo, solicitó a los participantes indicar la confiabilidad atribuida a cada fuente en una escala de 0 a 10. Además, la evaluación de las FI incluyó el pedido de una justificación para cada FI en cada texto. Se calcularon dos variables dependientes a partir de la tarea de evaluación: los puntajes de Confiabilidad asignados en la escala (0 a 10) y el Criterio de Justificación, codificado de manera binomial siendo 1 justificación a partir de criterios epistémicos de las fuentes (Saux et al., 2018), es decir, que permiten evaluar cómo la fuente llegó a saber lo que informa (experticia, benevolencia, calidad del medio de publicación) y 0 justificación a partir de otros criterios. Por último, junto con la tarea de evaluación de fuentes incrustadas se incluyó una escala adicional para evaluar a las dos fuentes documentales. Esta última medida funcionó como un modo de chequeo de la validez de la manipulación intrasujetos, es decir, para establecer si, como se esperaba, los participantes habían percibido a una FD como más confiable que a la otra.

Todas las tareas (lectura, producción de ensayo y evaluación de las FI) fueron implementadas en JavaScript para ser autoadministrados en pantalla, incluyendo las instrucciones, materiales y campos de respuesta.

### *Materiales*

Se utilizaron los mismos textos que en Londra y Saux (2023). Ambos textos presentaron una estructura expositiva y versaron sobre posibles tratamientos para una condición genética poco frecuente, la fibrosis quística. Cada texto incluyó una fuente documental y una incrustada asociada a una breve descripción. La fuente incrustada recomendaba un tratamiento. Los textos fueron similares en extensión (160 vs 175 palabras), legibilidad (“algo difíciles” según el índice de legibilidad de Fernández-Huertas, 1959) y, coherencia interna (cantidad y distancia entre nodos semánticos,  $p > .53$ ; Vidal-Abarca et al., 2002). Cada texto se compuso de un encabezado que presentó información sobre la FD, una introducción con una definición de la fibrosis quística, un tercer párrafo presentando una fuente incrustada y su propuesta de tratamiento para la enfermedad y un párrafo de cierre.

Los textos definitivos resultaron de un testeo preliminar. Ciento veinte estudiantes (edad  $M = 20.64$ ,  $DE = 4.05$ , 80.4% mujeres), similares en características sociodemográficas a la muestra aquí reportada, evaluaron la confiabilidad de 4 definiciones de fibrosis quística, 4 posibles tratamientos y un listado de 13 fuentes documentales y 14 fuentes incrustadas (escalas tipo Likert de 0 a 10). El estudio preliminar se llevó a cabo en contexto áulico en grupos de alrededor de 35 participantes. Previo a su participación los estudiantes recibían una breve introducción a la temática del estudio.

En total, la tarea tomó alrededor de 40 minutos.

La selección a partir del testeo preliminar utilizó el siguiente criterio: se seleccionaron dos fuentes documentales con valores extremos (alta y baja confiabilidad) y dos fuentes incrustadas, dos tratamientos y dos definiciones con valores neutros de confiabilidad. De este modo se buscó que la única variación entre los dos textos fuese la confiabilidad de las fuentes documentales. Las fuentes documentales seleccionadas fueron las memorias de un congreso especializado y una revista de una asociación seudocientífica,  $t(117) = -18.76, p < .001$ . Las fuentes incrustadas seleccionadas fueron una empleada administrativa de un centro de investigaciones especializado y un enfermero en un servicio de neumonología,  $t(115) = -.151, p = .88$ . Ejemplos de los textos experimentales definitivos pueden consultarse en [https://osf.io/9zp3e/?view\\_only=2b42865d28a242c09eb5ca123ad2809d](https://osf.io/9zp3e/?view_only=2b42865d28a242c09eb5ca123ad2809d).

### *Procedimiento*

Los participantes completaron la tarea en dos grupos preformados. Luego de firmar el consentimiento informado, un grupo ( $n = 30$ ) recibió el taller y el otro grupo ( $n = 23$ ) no lo recibió. Luego, completaron información sociodemográfica y un autorreporte de su conocimiento sobre la fibrosis quística (0-10). A continuación, se leyeron las instrucciones en voz alta: “Imaginen que en clase han estado aprendiendo sobre una enfermedad genética poco común: la fibrosis quística. Como tarea, su docente les pidió que lean dos textos sobre los posibles tratamientos para esta condición y que escriban un ensayo explicando cuál es el mejor tratamiento y por qué. Imaginen que buscaron en internet y encontraron los siguientes textos. Léanlos atentamente porque van a tener que trabajar con ellos. Es importante que tengan en consideración de dónde están obteniendo la información y quién la presenta”. En caso de no haber dudas se inició la tarea: los participantes leyeron primero los textos, a continuación escribieron el ensayo y por último evaluaron las fuentes mediante las escalas. El primer autor se encontró disponible durante la realización de las actividades para supervisar la actividad y despejar consultas. El procedimiento completo tomó alrededor de una hora.

### **Análisis estadísticos**

Los análisis fueron realizados en Jamovi V.2.5 (The Jamovi Project, 2024) con la adición del paquete GAMLj (Gallucci, 2019). Para evaluar los indicadores extraídos de los ensayos (Mención FD y FI, Selección de Tratamiento y Criterio de Justificación) se utilizaron pruebas de Chi cuadrado. Ante la presencia de significación estadística, se procedió al análisis de los residuos estandarizados para determinar qué indicadores contribuían en mayor medida a la asociación observada. Para evaluar la influencia de

la confiabilidad de las FD en la confiabilidad atribuida a las FI, se ajustaron modelos lineales mixtos con el puntaje asignado en las escalas como variable de respuesta. La confiabilidad de la FD y la participación en el taller se ingresaron como factores fijos simples y en interacción. El conocimiento previo (autorreportado por el participante) fue especificado como factor fijo adicional, a modo de control. Los modelos incluyeron también intersecciones aleatorias por participante.

## Resultados

En primer lugar, los participantes completaron un autorreporte de su conocimiento sobre el tema de los textos (i.e., fibrosis quística), el cuál fue seleccionado para ser poco conocido. Efectivamente, se observaron puntuaciones en generalmente bajas,  $M = 2.06$ ,  $DE = 2.14$ .

### *Producciones escritas*

En la Tabla 1 se presentan los indicadores extraídos de las producciones escritas en función de la confiabilidad de las FD y la participación en el taller previo.

**Tabla 1**

*Frecuencias de referencias a las fuentes documentales, fuentes incrustadas, selección del tratamiento y criterio de justificación en función de la confiabilidad de la fuente documental y la participación en el taller*

Participación del taller	Confiabilidad de la FD	Mención FD	Mención FI	Selecc. de tratamiento	Criterio epistémico de las justificaciones
Participó	Confiable	22 (20.8%)	22 (20.8%)	23 (21.7%)	27 (25.5%)
	Poco confiable	7 (6.6%)	13 (12.3%)	5 (4.7%)	28 (26.4%)
No participó	Confiable	14 (13.2%)	16 (15.1%)	13 (12.3%)	17 (17.9%)
	Poco confiable	9 (8.5%)	10 (9.4%)	4 (3.8%)	17 (17%)

*Nota.* Las frecuencias porcentuales refieren a cada variable dependiente considerando el 100% el total de participantes en todas las condiciones. Se reportan únicamente las codificaciones positivas por lo que las columnas no suman 100%.

Los análisis inferenciales mostraron que quienes participaron del taller incluyeron

en sus ensayos con mayor frecuencia FD confiables (residuo ajustado = 1.82), que FD poco confiables (residuo ajustado = -2.19),  $X^2(1) = 15.02$ ,  $p < .001$ . Entre quienes no recibieron el taller no se encontró asociación entre la confiabilidad de las FD y las frecuencias en las que se las incluía en producciones escritas,  $X^2(1) = 2.17$ ,  $p = .140$ . Con respecto a las FI, se observaron patrones en el mismo sentido. Quienes participaron en el taller incluyeron las FI en condición confiable con mayor frecuencia a la esperada (residuo ajustado = 1.03) y refirieron menos a las FI en condición poco confiable (residuo ajustado = -1.13),  $X^2(1) = 5.55$ ,  $p = .018$ . Nuevamente, no se observó esta diferencia en quienes no participaron del taller,  $X^2(1) = 3.18$ ,  $p = .074$ . Con respecto a la selección del tratamiento, independientemente de si participaron o no del taller los textos con FD de confiabilidad alta siempre se asociaron a un aumento en la selección del tratamiento propuesto,  $X^2(1) = 28.15$ ,  $p < .001$ .

### *Evaluaciones de confiabilidad*

Por último, examinamos las puntuaciones de confiabilidad posteriores a la escritura del ensayo tanto para las fuentes documentales (chequeo de la manipulación) y las fuentes incrustadas las cuales se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Evaluaciones de Confiabilidad de las Fuentes Incrustadas y Fuentes Documentales (Chequeo de la manipulación) en Función de la Confiabilidad de la FD y la Participación en el Taller*

	Credibilidad de la Fuente documental	Fuente incrustadas	Fuente documental
Participó del taller	Confiable	5.93 (2.46)	8.70 (2.29)
	Poco confiable	3.57 (2.53)	2.27 (2.57)
No participó	Confiable	5.91 (2.50)	7.57 (2.19)
	Poco confiable	5.70 (2.03)	4.35 (2.55)

*Nota.* Los puntajes reportados para la FD corresponden al chequeo de la manipulación

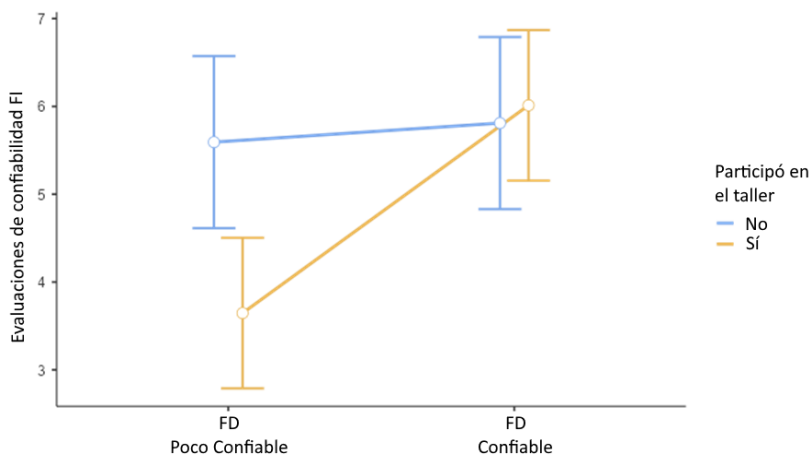
Las evaluaciones de confiabilidad de las FD resultaron coherentes con la manipulación de confiabilidad, obteniendo las FD confiables puntajes más elevados que las FD poco confiables, tanto para el grupo que participó en el taller,  $t(58) = 10.2$ ,  $p < .001$ , como quienes no lo hicieron,  $t(44) = 4.59$ ,  $p < .001$ .

En relación con las FI, los análisis inferenciales de sus evaluaciones de confiabilidad revelaron una interacción significativa entre la participación del taller y la confia-

bilidad de la FD,  $t(101) = 2.32, p = .022$ . Las puntuaciones de confiabilidad media de las FI no se diferenciaron significativamente al leerse en condición confiable o poco confiable, en quienes no participaron del taller, o al leerse en condición confiable y haber participado del taller, todas las  $p > .525$ . Por su parte, las FI leídas en condición poco confiable y luego de haber participado en el taller obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores al resto de FI en las demás combinaciones posibles, todas las  $p < .004$ . Esta interacción se presenta en la Figura 1.

### Figura 1

Evaluaciones de Confiabilidad de las FI en Función de la Confiabilidad de la FD y la Participación en el Taller



En relación con las justificaciones asociadas a los puntajes asignados, se observó una mayor frecuencia de justificaciones con referencia a criterios epistémicos de las fuentes en quienes participaron del taller,  $f = 58$ , que en quienes no participaron,  $f = 39$ ,  $\chi^2(1) = 9.46, p = .002$ .

### Discusión

Integrar y evaluar lo que se lee a partir de sus fuentes es considerado como un elemento clave de la competencia lectora, en particular en contextos de lectura múltiple, con contenidos discrepantes o altos niveles de incertidumbre (OECD, 2021). Al encontrar textos conflictivos en internet el lector debe tomar la decisión de qué adoptar y qué descartar y aquí la necesidad de las destrezas de evaluación se

destaca (Alexander, 2020; OECD, 2021; Salmerón et al., 2018). La construcción de representaciones intertextuales complejas, un componente fundamental de la lectura experta, requiere que el lector establezca conexiones retóricas entre las fuentes de los textos, y no sólo entre las fuentes y el contenido (Britt & Rouet, 2012). En este trabajo examinamos un aspecto de esa afirmación, que las fuentes *fuera* del texto (Fuentes Documentales) pueden influir en la representación de las fuentes *dentro* del texto (Fuentes Incrustadas; Strømsø et al., 2013) y, además, exploramos los criterios utilizados para evaluar las fuentes.

Similar a estudios anteriores (Londra & Saux, 2023), los resultados de este trabajo subrayan el comportamiento diferencial en función de la participación o no de un breve taller orientado a destacar la relevancia del rol de las fuentes durante la lectura en internet. Si bien el tratamiento propuesto por el documento creíble fue el más elegido en ambas condiciones (con o sin participación del taller), se observaron cambios en el resto de las variables dependientes. Quienes participaron del taller incluyeron más referencias provenientes de documentos confiables en sus producciones escritas, evaluaron la confiabilidad de las FI considerando la credibilidad de la FD y justificaron sus puntuaciones recurriendo a criterios epistémicos basados en las fuentes con mayor frecuencia.

Con respecto a la selección del tratamiento, los resultados se encuentran en concordancia con estudios previos que muestran que los lectores suelen alinearse con las ideas propuestas por fuentes confiables (e.g., Gottschling et al., 2019; Rouet et al., 2020). En este punto cabe destacar que la manipulación de confiabilidad se realizó a nivel de la FD pero, el tratamiento era propuesto por una FI diseñada para ser percibida como neutra en términos de confiabilidad (ver Materiales para más detalle). A pesar de que quienes participaron en el taller mostraron mayor consideración y uso de las claves de las fuentes en sus producciones escritas, resulta evidente que el otro grupo también hizo uso de la información disponible de las fuentes para tomar su decisión.

En cuanto a la inclusión de referencias a las fuentes en las producciones escritas, resulta notable el incremento en la inclusión de referencias a las fuentes confiables en el grupo que llevó a cabo el taller. Si bien la selección del tratamiento orienta a pensar que, en términos generales, en ambos grupos se utilizó la información disponible de las fuentes, el grupo del taller utilizó con mayor frecuencia la información de las fuentes para argumentar su decisión de manera escrita. Es posible que el taller previo a la tarea haya orientado a representarse condiciones de la tarea disímiles entre los grupos (Rouet et al., 2017), promoviendo no sólo mayor atención a las fuentes sino también un criterio analítico más claro en la tarea de lectura que realizarían.

Uno de los puntos centrales de este trabajo fue evaluar qué criterios estaban utilizando para realizar las evaluaciones de las FI. Trabajos anteriores han remarcado

que existe una tendencia a realizar evaluaciones a partir del contenido (Bråten et al., 2014), estrategia particularmente costosa si el tema del que se lee es desconocido, como es el caso utilizado en este estudio. Respuestas tales como “Le dio importancia a la suspensión de las pastillas con una buena alimentación” (Part. 3, cond. Participó del taller) o “Me parece creíble su info., ya que me parece coherente en base a lo que lei” (Part. 8, cond. No Participó del taller), reflejan la utilización del contenido para evaluar la confiabilidad de las FI. Resulta notable que, teniendo a disposición información referente a las fuentes, haya participantes que se basasen en el contenido para determinar su confiabilidad. Se ha observado que el contenido puede moldear la consideración de las fuentes. Por ejemplo, cuando el contenido del texto está en concordancia con las posturas personales la fuente es considerada como más creíble (Scharer et al., 2019) o, también, que las fuentes son evaluadas como más confiables cuando el contenido es plausible (Wertgen & Richter, 2022).

Por último, con respecto a la confiabilidad de una capa de información de fuente modificó la percepción de otra fuente supeditada indicando que los participantes vincularon una fuente con la otra. Partimos de la base de una potencial representación de las fuentes en niveles (Strømsø et al., 2013) y de efectos reportados anteriormente (Londra & Saux, 2023). En el grupo que no participó en el taller, la confiabilidad de la FI no varió en función de la FD, pero sí influyó en la selección del tratamiento. Una de las alternativas representacionales planteadas por Strømsø y cols. es que las FI se representen únicamente como elementos de la situación descrita en el texto mientras que la FD sea la única representada como fuente. Podría ser que quienes no participaron del taller descartaron el rol de la FI como fuente y vincularon, directamente, la confiabilidad de la FD con el tratamiento propuesto, ignorando que la fuente directa del argumento era la FI. Por otro lado, quienes participaron del taller modificaron su apreciación por la FI en función a la confiabilidad de la FD, indicando cierto nivel de conexión entre capas de fuentes.

Esto se encuentra en línea con antecedentes que muestran que, si bien los estudiantes universitarios son conscientes de la importancia de las fuentes y son capaces de considerarlas para evaluar un texto, al leer espontáneamente tienden a dejarlas de lado y prestarles poca atención (Britt & Aglinskis, 2002, List & Alexander, 2018), utilizando en su lugar datos más superficiales como, por ejemplo, el aspecto de una página (Wineburg & McGrew, 2019), el número de citas (Rouet et al., 2018) o incluso elaboraciones propias basadas en el contenido, aun cuando se conoce muy poco del tema (Bråten et al., 2014).

Si bien no podemos afirmar que los lectores percibían las fuentes documentales e incrustadas como tipos de fuentes de niveles subordinados, los resultados permiten inferir que utilizaron una para evaluar la otra. Siguiendo los desarrollos teóricos sobre la integración de múltiples documentos, esto implicaría un modelo de fuente

(una representación interrelacionada de vínculos retóricos entre las fuentes y sus características; Britt et al., 1999; Perfetti et al., 1999) cuya complejidad es sensible al entrenamiento previo. Cabe señalar que en el taller previo nunca se explicitó la distinción entre distintos niveles de fuentes ni en el potencial uso de un nivel para ponderar otro. En consecuencia, debemos suponer que la conexión entre las dos fuentes fue realizada por los participantes de manera espontánea luego de explicitar los criterios epistémicos que podrían ser de relevancia durante su lectura.

Los estudiantes universitarios no necesitarían aprender desde cero cómo evaluar lo que leen y las intervenciones podrían nutrirse de sus nociones previas para impulsarlos a mejorar sus destrezas evaluativas. En esta investigación, una breve exposición, y posterior debate, sobre por qué es importante evaluar y qué claves de las fuentes podrían utilizarse bastó para generar un cambio inmediato.

Inmersos en las tecnologías actuales, los nativos digitales reportan tener una confianza en su capacidad para evaluar lo que leen en internet (Helsper & Eynon, 2013) que no siempre se corresponde con su desempeño (Mahmood, 2016; List & Alexander, 2018). Nuestros resultados subrayan el potencial de las intervenciones en entornos educativos para refinar estas destrezas en estudiantes universitarios.

## Conclusión

La contribución de este artículo puede resumirse en dos puntos principales. Primero, amplía trabajos anteriores sobre la generación de vínculos fuente-fuente en la mente del lector (Britt et al., 2012; Britt & Rouet, 2020; Saux et al., 2021b), al mostrar que se puede establecer una conexión incluso entre fuentes con atributos formales diferentes (*fuera vs dentro* del texto). Segundo, en consistencia con lo observado en estudios de intervención más extensos (Brante & Strømsø, 2018), un taller breve y centrado fue suficiente para elicitación una mayor atención y uso de las claves disponibles de las fuentes, lo cual, en consecuencia, tuvo efectos en el uso estratégico que los lectores hicieron de la información de los textos.

## Notas

<sup>1</sup> La presente investigación deriva del trabajo doctoral del primer autor en el marco de una beca doctoral cofinanciada (CONICET-UCA).

## Referencias bibliográficas

Alexander, P. (2020). What research has revealed about readers' struggles with comprehension in the digital age: Moving beyond the phonics versus whole language debate. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S89–S97. doi:10.1002/rrq.331

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., Florit, E., & Mason, L. (2022). The role of individual differences in sourcing: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 1-44. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09640-7>
- Braasch, J. L. G., Bråten, I., Strømsø, H. I., Anmarkrud, Ø., & Ferguson, L. E. (2013). Promoting secondary school students' evaluation of source features of multiple documents. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 180–195. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.003>
- Braasch, J. L. G., Goldman, S. R., & Wiley, J. (2013). The influences of text and reader characteristics on learning from refutations in science texts. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 561–578. <https://doi.org/10.1037/a0032627>
- Braasch, J. L., Bråten, I., & McCrudden, M. T. (2018). Introduction to research on multiple source use. En J. L. G. Braasch, I. Bråten, & M. T. McCrudden(Eds.), *Handbook of multiple source use* (pp. 1–13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627496>
- Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773–799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 58–85. <https://doi.org/10.1111/bjep.12005>
- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Andreassen, R. (2016). Sourcing in professional education: Do text factors make any difference? *Reading and Writing*, 29(8), 1599–1628. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9611-y>
- Britt, M. A., & Aglinskis, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. [https://doi.org/10.1207/S1532690XC12004\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532690XC12004_2)
- Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2020). Multiple document comprehension. En L. Zhang (Ed.), *The oxford encyclopedia of educational psychology*. Oxford University Press
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. En J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–314). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.017>
- 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: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209–233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410603135>
- Britt, M. A., Rouet, J. F., & Braasch, J. L. (2012). Documents as entities: Extending the situation model theory of comprehension. En M. A. Britt, J.-F. Rouet & J. L. G. Braasch (Eds.) *Reading-from words to multiple texts* (pp. 174–193). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203131268>
- Bruggink, M., Swart, N., Van Der Lee, A., & Segers, E. (2025). Theories of Digital Reading:

- The Current State of Affairs on Digital Reading Research. 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](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.
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020, Enero 30). Reading Comprehension. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.865>
- CONICET. (2006). *CONICET: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Resolución N° 2857. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Fernández Huerta, J. (1959). Medidas sencillas de lecturabilidad. *Consigna*, 214, 29–32
- Gallucci, M. (2019). *GAMLj: General analyses for linear models*. [jamovi module]. Retrieved from <https://gamlj.github.io/>.
- Gottschling, S., Kammerer, Y., & Gerjets, P. (2019). Readers' Processing and Use of Source Information as a Function of Its Usefulness to Explain Conflicting Scientific Claims. *Discourse Processes*, 56(5–6), 429–446. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2019.1610305>
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2013). Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication*, 28(6), 696–713. <https://doi.org/10.1177/0267323113499113>
- Hendriks, F., Kienhues, D., & Bromme, R. (2015). Measuring laypeople's trust in experts in a digital age: The Muenster Epistemic Trustworthiness Inventory (METI). *PloS one*, 10(10), e0139309. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139309>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- List, A., & Alexander, P. A. (2018). Corroborating students' self-reports of source evaluation. *Behaviour & Information Technology*, 37(3), 198-216. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1430849>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1174654>
- Londra, F., & Saux, G. (2023). The effect of document source trustworthiness on the evaluation and strategic use of embedded sources when reading health information online. *Reading Psychology*, 44(6), 623-648. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2179144>
- 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. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299-321. <https://doi.org/10.1002/rrq.241>
- Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information*

*Literacy*, 10(2), 199–213. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.2.24>

Martínez, M. A., Saux, G., Londra, F., & Burin, D. I. (2024). Effects of a classroom intervention on college students' sourcing skills: replication and extension study. *Discourse Processes*, 61(4-5), 255-280. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2024.2339738>

OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/53f23881-en/index.html?itemId=/content/publication/53f23881-en>

OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Organización Mundial de la Salud (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Pérez, A., Potocki, A., Stadtler, 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. *Learning and Instruction*, 58, 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.006>

Perfetti, C. A., Rouet, J. F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. En H. Van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99–122). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rouet, J. F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>

Rouet, J. F., Saux, G., Ros, C., Stadtler, M., Vibert, N., & Britt, M. A. (2020). Inside Document Models: Role of Source Attributes in Readers' Integration of Multiple Text Contents. *Discourse Processes*, 58(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1750246>

Rouet, J. F., Skov, O., De Pereyra, G., Ros, C., Le Bigot, L., & Vibert, N. (2018). Relevance versus big numbers: Students' criteria for selecting scholarly references online. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 24(4), 476–489. <https://doi.org/10.1037/xap0000194>

Rouet, J.-F., & Potocki, A. (2018). From reading comprehension to document literacy: Learning to search for, evaluate and integrate information across texts. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 415–446. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480313>

Salmerón, L., Delgado, P., & Mason, L. (2020). Using eye-movement modelling examples to improve critical reading of multiple webpages on a conflicting topic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 1038–1051. <https://doi.org/10.1111/jcal.12458>

Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. En M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp. 91–120). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>

Saux, G., Britt, M. A., Vibert, N., & Rouet, J. F. (2021a). Building mental models from multiple

texts: How readers construct coherence from inconsistent sources. *Language and Linguistics Compass*, 15(3), e12409. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12409>

Saux, G., Ros, C., Britt, M. A., Stadler, M., Burin, D. I., & Rouet, J. F. (2018). Readers' Selective Recall of Source Features as a Function of Claim Discrepancy and Task Demands. *Discourse Processes*, 55(5–6), 525–544. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1463722>

Saux, G., Vibert, N., Dampuré, J., Burin, D. I., Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2021b). From simple agents to information sources: Readers' differential processing of story characters as a function of story consistency. *Acta Psychologica*, 212, 103191. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103191>

Scharrer, L., Stadler, M., & Bromme, R. (2019). Biased recipients encounter biased sources: Effect of ethical (dis-) agreement between recipient and author on evaluating scientific claims. *Applied Cognitive Psychology*, 33(6), 1165–1177. <https://doi.org/10.1002/acp.3563>

Stadler, M., & Bromme, R. (2008). Effects of the metacognitive computer-tool met.a.ware on the web search of laypersons. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 716–737. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.023>

Stadler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. En D. N. Rapp & J. L. G. Braasch (Eds.) *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (pp. 379–402). MIT Press.

Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2014). Students' sourcing while reading and writing from multiple web documents. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(02), 92–111. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-02-02>

Strømsø, H. I., Bråten, I., Britt, M. A., & Ferguson, L. E. (2013). Spontaneous sourcing among students reading multiple documents. *Cognition and Instruction*, 31(2), 176–203. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769994>

Suarez-Lledo, V., & Alvarez-Galvez, J. (2021). Prevalence of health misinformation on social media: systematic review. *Journal of medical Internet research*, 23(1), e17187. <https://doi.org/10.2196/17187>

The jamovi project (2024). *jamovi* (Version 2.5) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Vidal-Abarca, E., Reyes, H., Gilabert, R., Calpe, J., Soria, E., & Graesser, A. C. (2002). ETAT: Expository text analysis tool. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers: A Journal of the Psychonomic Society, Inc*, 34(1), 93–107. <https://doi.org/10.3758/BF03195428>

Wertgen, A. G., & Richter, T. (2022). Source credibility and plausibility are considered in the validation of textual information: evidence from a social media context. *Journal of Cognitive Psychology*, 35(2), 183–204. <https://doi.org/10.1080/20445911.2022.2149757>

Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(11), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>

*El uso de fuentes documentales e incrustadas durante la lectura de múltiples textos por estudiantes universitarios: evidencia en tareas con y sin entrenamiento previo*  
Franco Londra, Magalí Martínez y Gastón Saux

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>