

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS, LECTURA DE MÚLTIPLES TEXTOS Y APRENDIZAJE EN DOCTORANDOS DE PEDAGOGÍA

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ / MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar las concepciones epistemológicas de doctorandos sobre la investigación en Pedagogía, y la relación que guardan con los procesos estratégicos de lectura de múltiples textos y el aprendizaje que construyen a partir del proceso lector. Participaron cinco doctorandos de tercer semestre. Como estrategia metodológica se utilizaron: un cuestionario basado en el *Topic-Specific Epistemic Belief Questionnaire* (TSEBQ) para identificar creencias epistemológicas, protocolos verbales para detectar estrategias de lectura y un cuestionario pre-post de conocimientos sobre paradigmas de investigación en Pedagogía. Los resultados mostraron concordancia entre creencias epistemológicas de tipo ingenuo, dificultades para la aplicación de estrategias de lectura y la autorregulación de una comprensión lectora intertextual. Por otro lado, se observó una relación significativa entre mayor aprendizaje y creencias epistemológicas sofisticadas en cuanto a la fuente y la justificación del conocimiento.

Abstract:

The objective of this study is to analyze the epistemological conceptions of doctoral students regarding educational research, and the relationship with the strategic processes of reading multiple texts and the learning students construct, based on the reading process. Five doctoral students in the third semester participated. The methodological strategy was a questionnaire based on the Topic-Specific Epistemic Belief Questionnaire (TSEBQ) to identify epistemological beliefs, verbal protocols to detect reading strategies, and a pre-post questionnaire of knowledge of research paradigms in education. The results showed agreement between epistemological beliefs of an ingenuous type, difficulties in applying reading strategies, and the self-regulation of intertextual reading comprehension. A significant relationship was observed between greater learning and sophisticated epistemological beliefs regarding the source and justification of knowledge.

Palabras clave: creencias del estudiante, metacognición, comprensión de lectura, aprendizaje, Pedagogía.

Keywords: student beliefs, metacognition, reading comprehension, learning, education.

Mercedes Zanotto González: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Orientación y Atención Educativa, Departamento de Orientación Especializada. Av. Universidad 3000, Ciudad Universitaria, 04350, Ciudad de México, México. CE: mzanotto@unam.mx

Martha Leticia Gaeta González: investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Vicerrectoría de Posgrados en Artes y Humanidades, Doctorado en Educación. CE: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Introducción

Desde los años ochenta, las investigaciones en torno a la lectura comprobaron la importancia de plantear objetivos, del desarrollo de procesos metacognitivos y de autorregulación, así como de la aplicación de estrategias para lograr una comprensión profunda de la información textual (Brown, 1987; Palincsar y Brown, 1984; Paris, Lipson y Wixon, 1983). A su vez, en los años noventa Kintsch (1994, 1998) con el desarrollo de su *modelo interaccional* puso de manifiesto la relevancia de la instauración de un vínculo entre los conocimientos previos del lector y la nueva información que el texto aporta para el logro de una comprensión significativa y de aprendizaje a partir de la lectura. Si bien estos procesos son clave para la construcción de conocimientos de todo estudiante, resultan indispensables en el desarrollo de actividades académicas de alta complejidad, como aquellas implicadas en la gestión de montos extensos de información especializada perteneciente a distintas fuentes, lo cual es esencial para la fundamentación de investigaciones científicas cuya finalidad es ampliar el conocimiento de determinados campos disciplinares.

Dado lo anterior, para la formación de investigadores en programas doctorales, es fundamental la construcción de aprendizajes en torno a la gestión, el análisis e integración de información documental perteneciente a múltiples fuentes, que favorezca el desarrollo de conocimiento teórico y metodológico por parte del doctorando, así como la escritura de textos científicos que puedan ser publicados. Es decir, se trata de que el estudiante reconozca, construya y reconstruya sus propias ideas, a partir del entendimiento, reflexión, análisis y planteamiento de posibles vías para la orientación de proyectos de investigación. Dichos procesos implican el desarrollo de prácticas lectoras académicas/científicas de múltiples textos o intertextuales de un alto nivel de complejidad, que resulta necesario conocer e investigar con mayor profundidad para aportar las alternativas metodológicas necesarias en la enseñanza de los procesos, que pueden favorecer el aprendizaje de dichas prácticas en los programas doctorales destinados a la formación de investigadores.

En el campo de la psicología de la educación, las investigaciones apuntan a la existencia de una relación estrecha entre los procesos de comprensión lectora de múltiples textos con las creencias en torno a qué es el conocimiento y cómo se genera, a esto se le denomina creencias epistemológicas (Bråten y Stromso, 2006; Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2008; Sarmiento,

Carrasco y Tello, 2009). Los presentes estudios indican que para profundizar en la comprensión del fenómeno lector resulta necesario examinar la dimensión correspondiente a las creencias epistemológicas que generan un impacto en dicho proceso y que también podrían influir en las estrategias que utiliza o no el lector, especialmente cuando consideramos prácticas lectoras de alta exigencia, como las que se llevan a cabo en los programas de doctorado destinados a la formación de investigadores. Aspectos que abordamos a continuación.

Marco teórico

Desde los años noventa en la esfera internacional se ha desarrollado una línea de investigación que indaga los procesos de lectura y su relación con las creencias epistemológicas, misma línea que ha permitido ampliar nuestro conocimiento en torno a estas concepciones y su vínculo con la comprensión de un solo texto (Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002; Schommer, 1990), así como identificar las dimensiones que integran dichas creencias epistemológicas (Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2008; Hofer y Pintrich, 1997) y su relación con la autorregulación del aprendizaje y comprensión de la lectura de hipertextos (Pieschl, Stahl y Bromme, 2008). También se ha detectado su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos (Bråten y Strømsø, 2006; Bråten y Strømsø, 2010; Bråten, Britt, Strømsø y Rouet, 2011) y su vínculo con la escritura de textos argumentativos (Bråten, Ferguson, Anmarkrud, Strømsø y Brandmo (2014). Las presentes investigaciones ponen de manifiesto la relevancia de examinar lo correspondiente a las creencias epistemológicas para profundizar en la comprensión de los procesos lectores, especialmente los de múltiples textos.

Las creencias epistemológicas son definidas por Hofer y Pintrich (1997:117) como “creencias individuales acerca de la naturaleza del conocimiento y del proceso del conocer”. De acuerdo con lo comprobado por los autores, se encuentran integradas por dos categorías, cada una con sus correspondientes dimensiones, las que presentamos a continuación.

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

- 1) *Certeza del conocimiento*, configurada por un continuo en el que uno de sus extremos corresponde a la idea de que el conocimiento es absoluto e inmodificable (creencia considerada ingenua por los autores)

y, en el extremo contrario, se piensa que el conocimiento es tentativo y global (creencia definida por los autores como sofisticada).

- 2) *Simplicidad del conocimiento*, incluye un continuo que inicia con la idea de que el conocimiento consiste en la acumulación de más o menos hechos aislados (creencia ingenua) y en su otro extremo se cree que el conocimiento consiste en un alto nivel de interconexión conceptual (creencia sofisticada).

La segunda categoría, corresponde al proceso de conocer (creencia sobre cómo alguien llega a obtener conocimiento) y se encuentra configurada por las siguientes dimensiones:

- 1) *Fuente del conocimiento*, se refiere a cuál es el origen del conocimiento e incluye un continuo que abarca desde la creencia de que el conocimiento se origina fuera del aprendiz y reside en una autoridad externa o en el sentimiento de lo que es correcto (creencia ingenua), hasta la idea de que el conocimiento es desarrollado activamente por la persona en interacción con otros (creencia sofisticada).
- 2) *Justificación del conocimiento*, concierne a aquello que permite hacer válido al conocimiento, se constituye por un continuo que inicia en la creencia de que se fundamenta a través de la observación y la autoridad o en el sentimiento de lo que es correcto (creencia ingenua) y que concluye con la idea de que el conocimiento se justifica mediante la utilización de diferentes normas de investigación científica, de evaluación y de integración de diferentes fuentes de información (creencia sofisticada).

En lo que se corresponde con la categoría naturaleza del conocimiento, las investigaciones realizadas sobre la dimensión de simplicidad han comprobado que aquellos lectores que tienen creencias epistemológicas sofisticadas (se piensa que el conocimiento implica un alto nivel de interconexión conceptual) –a diferencia de quienes presentan creencias simples o ingenuas (que el conocimiento se constituye por la acumulación de más o menos hechos aislados)– son conscientes de la relación entre los diversos textos leídos y pueden establecer enlaces de manera voluntaria entre los escritos (Bråten y Strømsø, 2006). Ello implica la construcción de una representación adecuadamente integrada de la información intertextual.

Con respecto a la dimensión de Certeza, Strømsø, Bråten y Samuelstuen (2008) han puesto de manifiesto que aquellos lectores que creían que el conocimiento sobre el tema era tentativo (creencia considerada sofisticada) obtuvieron una mejor comprensión lectora intertextual que quienes lo tomaban como absoluto e inmodificable (creencia considerada ingenua).

En cuanto a la categoría proceso de conocer y a su dimensión fuente del conocimiento, los hallazgos en investigación han identificado que los lectores que consideran que el conocimiento es transmitido por expertos (creencia ingenua) han obtenido mejores resultados en la lectura de múltiples textos que aquellos que creen que se construye activamente por la persona (creencia sofisticada) (Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2008). Al respecto, los autores señalan que estos resultados pueden deberse a que el lector que atribuye demasiada relevancia a su propio punto de vista, por sobre el de las autoridades expertas, podría generar interpretaciones con un mayor nivel de subjetividad y, con ello, obtener una comprensión con lagunas y menor integración intertextual. Con respecto a la dimensión de justificación, Bråten y Strømsø (2010) encontraron en estudiantes de leyes que aquellos que creen que la justificación de su conocimiento debe estar fundamentada en normas de investigación (creencia sofisticada) tuvieron mejores resultados en la comprensión de múltiples textos que aquellos que creían que el juicio se obtiene a través de la propia opinión o el sentido común (creencia ingenua).

La lectura de múltiples textos aplicada al desarrollo de investigación requiere de manera indispensable el establecimiento de vínculos entre las distintas fuentes consultadas, como lo señala el *modelo de documentos* (Perfetti, Rouet y Britt, 1999), que tiene como base el *modelo interaccional* de Kintsch (1994; 1998). El de documentos señala que para llevar a cabo una lectura que integre la información de distintos escritos se requiere que el lector primero construya una representación de los contenidos de cada uno de los textos individuales, lectura intratextual. Dicha representación es denominada “nodo de documento” y se constituye por tres componentes esenciales que se relacionan entre sí: la *fuerza* (aporta referentes para que el lector pueda evaluar el contenido del texto y se encuentra integrada por la representación de la identidad del autor, el contexto y la forma del texto), los *objetivos retóricos* (intencionalidad del autor y audiencia a la que se dirige el texto) y el *contenido del texto* (incluye a la información principal o a la tesis del documento). Aunque, al

ser una representación del texto, la información del nodo del documento puede provenir de inferencias, especialmente de contenido evaluativo o subjetivo (Braten, *et al.*, 2011).

En este modelo, posterior a la obtención de una representación de cada texto, el lector relaciona las representaciones de los documentos entre sí, con lo cual se genera una primera estructura representacional denominada *modelo intertexto* (Britt, Perfetti, Sandak y Rouet, 1999). Los enlaces intertextuales que pueden establecerse son diversos: entre las fuentes, entre las fuentes y el contenido, y entre los contenidos integrados desde múltiples perspectivas. Estos vínculos son condicionados por los objetivos del lector, por la naturaleza de la tarea de lectura a efectuar, la cual influye en la manera en que los lectores leen, recuerdan y evalúan los contenidos de los documentos, y por el tipo de dominio disciplinar de los textos (contenidos históricos sobre un mismo hecho y contenidos científicos sobre un mismo fenómeno) (Gil, 2009). En este sentido, existe una amplia diversidad de conexiones que pueden establecerse entre diferentes representaciones, por ejemplo en el desarrollo de una tarea de lectura a partir de textos con información contradictoria a diferencia de las que se pueden establecer con contenidos complementarios (Vega, Bañales y Reina, 2013). Así, una gama de predicados puede especificar los enlaces de documento a documento, tales como “está de acuerdo”, “no está de acuerdo con”, “apoya” o “se opone” (Perfetti *et al.*, 1999).

La representación de cada texto y del tipo de relación que establecen entre sí, posibilitan la construcción de una representación denominada *modelo de situaciones*. Así como un texto individual puede ser comprendido en un nivel de modelo de situación (Kintsch, 1998), la información integrada de distintos documentos puede estructurarse como un modelo de la situación combinada (Braten *et al.*, 2011). Este tipo de representación situacional integra, de manera coherente, los diferentes vínculos de los contenidos entre sí (modelo intertextual), a pesar de la inclusión de contenidos que pueden ser inconsistentes e incluso contradictorios. Por supuesto, en este caso no todo el contenido del documento se marcará con un enlace intertexto hasta el contenido del otro texto. Por ello, “este modelo debe ser válido para argumentar las relaciones entre los diferentes documentos y permitir al lector mantener interpretaciones contradictorias de unos mismos hechos en una representación coherente, ya que esas interpretaciones proceden de diferentes autores” (Gil, 2009:21).

Para el desarrollo de la investigación se necesita no solo de la lectura de múltiples textos sino de la aplicación de estrategias para elaborar los contenidos y el establecimiento de una relación entre las dimensiones del texto y de la tarea de lectura, como se especifica en el modelo denominado MD-TRACE (*Multiple Documents–Task-based Relevance Assesment and Content Extraction*). Lo anterior, a su vez, implica integrar en una representación global coherente la información de las diferentes fuentes, mediante procesos de regulación metacognitiva (Wiley *et al.*, 2009). Los lectores autorregulados establecen propósitos realistas al inicio de la lectura, seleccionan estrategias de comprensión efectivas, monitorean su comprensión y evalúan el avance respecto del objetivo planteado, realizando ajustes en caso de tener dificultades de comprensión (Pressley y Wharton-McDonald, 1997; Zimmerman, 1989), aspectos fundamentales cuando el lector requiere gestionar y elaborar información extensa perteneciente a textos de contenido especializado.

Se ha observado que la lectura, tanto intratextual como intertextual, guarda una estrecha relación con las creencias epistemológicas. En México se han desarrollado valiosos aportes en torno a estas creencias enfocadas a la lectura; al respecto Hernández (2008) identificó en estudiantes de secundaria, bachillerato y de las carreras universitarias de Química y de Letras hispánicas tres teorías implícitas que suponen aproximaciones epistemológicas diferentes: la reproduccionista, la interpretativa y la constructiva, las que son auténticas construcciones que toman forma en la singularidad de cada una de las personas y que se reestructuran o se redefinen gradualmente con la edad escolar. Por su parte, Moore y Narciso (2011) indagaron en estudiantes universitarios la utilización de tres modelos epistémicos sobre la lectura (transmisivo, traslacional y transaccional) propuesto por Schraw y Bruning (1996) y su relación con la asiduidad lectora en estos estudiantes. Los resultados sitúan a la mayoría en el modelo transaccional, el cual favorece la comprensión del texto. A su vez, se detectó que los participantes con el modelo transaccional eran lectores asiduos.

En lo que se corresponde con las indagaciones sobre lectura intertextual, Vega (2011) analizó en 40 estudiantes de la carrera de Ciencias de la educación las relaciones entre el nivel de conocimientos previos del tema (alto y bajo), la comprensión de múltiples textos expositivos (desarrollo de procesos inferenciales, comprensión superficial y aprendizaje) y los procesos de autorregulación durante la lectura (planeación, monitoreo y

estrategias). Los resultados reportan que no hubo relación significativa entre el nivel de conocimientos previos del tema y los de comprensión de múltiples textos. A su vez, se identificaron tendencias por parte de los estudiantes con alto conocimiento del tema a aplicar más estrategias de autorregulación, a diferencia de los de bajo conocimiento, aunque se enfocaron a una lectura intratextual, no intertextual. Asimismo, se encontró una relación significativa entre el proceso de planificación y el rendimiento en la demanda de la tarea en los estudiantes de alto nivel de conocimiento previo.

Los procesos de comprensión lectora de múltiples textos y la manera en que la epistemología personal influye en dicha comprensión también han sido estudiados en México. Al respecto, Sarmiento *et al.* (2009) presentan los avances de la réplica mexicana (Carrasco, 2008) de una investigación realizada en Noruega (Strømsø, Braten y Samuelstuen, 2008). En el estudio mexicano se analizó la epistemología personal de una muestra de 275 estudiantes de bachillerato y licenciatura, asimismo se explicó su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos. Los resultados obtenidos se abordaron en trabajos posteriores, particularmente en tesis de posgrado (Sarmiento, 2009; Ponce y Carrasco, 2010). El cuestionario utilizado para el análisis de creencias epistemológicas fue el *Topic-Specific Epistemic Belief Questionnaire (TSEBQ)* elaborado por Strømsø, Bråten y Samuelstuen (2008), el cual Sarmiento (2009) validó en México con una muestra de estudiantes de bachillerato.

Los resultados de Sarmiento (2009) ponen de manifiesto que mediante la aplicación del modelo de Hofer y Pintrich (1997) es posible determinar las creencias epistemológicas de los estudiantes de bachillerato y su relación con la lectura de múltiples textos sobre un tema específico. Asimismo, reportan que las dimensiones correspondientes a la categoría de Proceso de conocer presentaron puntuaciones más altas que las obtenidas en las dimensiones concernientes a la naturaleza del conocimiento. Por su parte, los resultados globales coinciden con Gil *et al.* (2008) en el mayor puntaje de la inferencia intratextual comparado con el que se obtuvo en la inferencia intertextual, lo cual refleja el hábito de la comprensión de la lectura orientada hacia un único documento.

En la misma línea del estudio anterior, Ponce y Carrasco (2010) analizaron en estudiantes universitarios la epistemología personal y su influencia en los procesos de comprensión lectora de múltiples textos,

los instrumentos corresponden a los que utilizó Sarmiento (2009). Los resultados evidencian que la epistemología personal refleja las trayectorias sociodemográficas y lectoras y, a su vez, condiciona las habilidades de lectura de múltiples textos, las cuales se manifiestan poco desarrolladas y más bien se enfocan a una lectura intratextual (un solo documento). Asimismo, se identificó que los participantes tienen un perfil ingenuo de creencias epistemológicas con respecto a la justificación del conocimiento y con tendencia hacia la sofisticación en cuanto a la fuente, lo que se asocia a un bajo nivel de desarrollo de lectura intertextual. Esto, refieren los autores, hace necesario para los gestores académicos e investigadores llevar a cabo investigaciones con el objetivo de identificar y atender estas epistemologías, a manera de generar estrategias que permitan el desarrollo de habilidades lectoras de múltiples textos.

De acuerdo con los estudios revisados, destaca la relación estrecha entre creencias epistemológicas y comprensión lectora de uno y de múltiples textos. Sin embargo, las investigaciones al respecto son escasas, por lo que resulta necesario indagar dichas creencias de manera contextualizada en determinadas áreas del conocimiento (Mason, Ariasi y Boldrin, 2011) y analizar su relación con procesos lectores en los distintos niveles educativos. En nuestro caso, consideramos relevante orientar los estudios hacia la formación de investigadores dentro de los programas doctorales, por sus claras consecuencias en el desarrollo de conocimiento disciplinar y porque pueden tener importantes repercusiones en el modo en que el aprendiz concibe y asume el proceso de indagación científica. Comprender las epistemologías y los procesos de lectura intertextual de investigadores en formación requeriría el abordaje de las creencias epistemológicas relacionadas con el campo en una determinada área del conocimiento y su vínculo con la lectura de múltiples textos académicos y científicos.

Dado lo anterior, nos hemos propuesto indagar las creencias epistemológicas sobre investigación en Pedagogía de estudiantes de doctorado y su impacto en los procesos de comprensión de múltiples textos.

Metodología

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar la relación que existe entre las concepciones epistemológicas, los procesos de lectura de múltiples textos expositivos y el aprendizaje en doctorandos de Pedagogía.

Los objetivos específicos son: *a)* determinar las creencias epistemológicas de los estudiantes de doctorado; *b)* analizar los procesos de lectura de los estudiantes de doctorado para comprender e integrar información de múltiples textos; *c)* identificar los aprendizajes obtenidos a partir de la lectura de múltiples textos; y *d)* identificar la relación entre los niveles de sofisticación de las creencias epistemológicas de los estudiantes de doctorado y sus resultados de aprendizaje a partir de la lectura.

Participantes

Participaron cinco estudiantes de tercer semestre de doctorado, que cursaban un seminario de metodología de investigación, en una universidad privada al centro de México. La muestra incluyó cuatro mujeres y un hombre, seleccionados intencionalmente, con edad promedio de 44 años (D.T.=8.63). Del total de participantes, al momento de la investigación, cuatro tenían estudios previos en Educación y uno en Comunicación, con maestría en Marketing de negocios internacionales. Cuatro de ellos eran docentes frente a grupo en distintos niveles educativos y uno desempeñaba cargos administrativos (tabla 1).

TABLA 1

Datos generales de los participantes (n=5)

	Estudiante A	Estudiante B	Estudiante C	Estudiante D	Estudiante E
Sexo	Hombre	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Edad	59 años	40 años	45 años	38 años	47 años
Ámbito de formación	Ciencias de la Educación	Comunicación; Marketing Negocios Internacionales	Enseñanza matemática	Ciencias de la educación	Ciencias de la educación
Ocupación laboral	Docente en la Normal del Estado	Docente en el nivel superior	Docente en educación básica	Subdirector en educación básica	Docente en educación básica
Experiencia docente	32 años	12 años	23 años	5 años	27 años

Diseño

El método de investigación se fundamenta en un diseño mixto; cuali-cuantitativo. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los datos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario *Topic-Specific Epistemic Belief Cuestionnaire* (TSEBQ), a fin de identificar la epistemología personal de los participantes. Posteriormente, se efectuó un análisis de contenido de los procesos estratégicos de lectura de múltiples textos realizados por los doctorandos, reportados mediante los protocolos verbales (*think-aloud*). De manera subsiguiente, se evaluaron las respuestas aportadas al cuestionario “pre-post” de conocimientos sobre temas de epistemología e investigación educativa.

Materiales

1. *Topic-Specific Epistemic Belief Cuestionnaire* (TSEBQ). Este cuestionario, elaborado por Bråten, Strømsø, y Samuelstuen (2008), tiene la finalidad de identificar la epistemología personal y se fundamenta en el modelo teórico general de epistemología personal de Hofer y Pintrich (1997). El TSEBQ permite medir cuatro escalas correspondientes a las cuatro dimensiones de las creencias epistemológicas: certeza del conocimiento y simplicidad del conocimiento (pertenecientes a la categoría naturaleza del conocimiento); fuente del conocimiento y justificación del conocimiento (de la categoría proceso de conocer). El instrumento consta originalmente de 49 ítems, cada uno presenta una afirmación acerca de la cual el participante tiene que manifestar su grado de acuerdo mediante una escala Likert de cinco puntos (1 significa totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo). Este cuestionario también fue aplicado en España (Gil *et al.*, 2008), lo que permitió acceder a su versión en español. Asimismo, corresponde a un instrumento que permite abordar las creencias epistemológicas de manera contextualizada, en relación con un determinado campo disciplinar (Mason *et al.*, 2011).

En la presente investigación, la temática sobre cambio climático que originalmente se aborda en el TSEBQ se sustituyó por el tema referente a investigación en Pedagogía, para lo cual, la redacción de los ítems debió ser modificada (puede revisarse un fragmento del TSEBQ en el anexo 1). Asimismo, fue piloteado inicialmente en una muestra de 17 doctorandos de primer ingreso, incluso cuando se obtuvo un índice de confiabilidad aceptable ($\alpha=.75$), consideramos necesario replicar los análisis con una muestra más amplia, que permitiera obtener resultados de mayor confiabilidad. El

instrumento fue aplicado a un total de 308 estudiantes; 288 de maestría y 20 de doctorado. A partir del análisis factorial, se obtuvieron cuatro factores con auto-valores superiores a uno, los cuales concuerdan con los del instrumento original (Bråten, Strømsø y Samuelstuen, 2008). No obstante, en cuanto a la secuencia explicativa de la varianza, el orden de los factores cambió. Aunado a ello, se eliminaron cuatro ítems del cuestionario original, por presentar un peso factorial y/o correlación ítem-total inferior a .30. El cuestionario final de 45 reactivos presentó un índice de confiabilidad (alpha de Cronbach) de .80.

2. Cuestionario “pre-post” para la detección de conocimientos previos y aprendizaje construido, respectivamente (anexo 2). Este instrumento se aplicó inicialmente, a fin de identificar los conocimientos previos de los doctorandos sobre temáticas de epistemología e investigación educativa, específicamente lo referente a paradigmas de investigación en educación, lo cual se abordó de manera subsiguiente en el seminario de investigación. Posteriormente, fue aplicado para la detección de aprendizajes conceptuales construidos a partir de los textos revisados, realizándose un análisis comparativo sistemático de las respuestas vertidas en el cuestionario antes y después de la lectura de dichos textos.

El cuestionario consta de cinco preguntas de respuesta construida, cuyas respuestas fueron agrupadas en seis categorías de acuerdo con el nivel de conocimientos adquiridos a partir de la vinculación de contenidos de los textos:

- 1) Considera todas las características necesarias y suficientes.
- 2) Considera todas las características necesarias y suficientes y alguna no necesaria.
- 3) No considera alguna característica necesaria y suficiente
- 4) No considera alguna característica necesaria y suficiente, y además considera alguna no necesaria.
- 5) Considera solo una característica necesaria y suficiente.
- 6) No considera ninguna característica necesaria y suficiente.

El presente instrumento fue revisado por parte de un equipo de dos jueces independientes, investigadores especialistas en epistemología y metodología de la investigación en educación a nivel doctoral.

3. Textos. Se utilizaron dos artículos de revistas indexadas y una conferencia sobre contenidos teóricos referentes a paradigmas en investigación educativa (Nava, 2009; Ricoy, 2006; Sánchez, 2013). Los textos seleccio-

nados comparten la misma perspectiva; se confirman mutuamente y se complementan. Los tres escritos tienen una extensión entre 9 y 13 cuartillas y forman parte de la bibliografía a revisar en el seminario de investigación que cursaban los participantes al momento del estudio.

Técnica de protocolos verbales

La técnica de protocolos verbales o *Thinking-aloud* (Pressley y Afflerbach, 1995) fue aplicada con el objetivo de identificar los procesos de lectura inter e intratextual efectuados por los participantes. Durante el desarrollo de la presente técnica, los lectores grabaron sus comentarios en audio y, posteriormente, fueron transcritos. El abordaje de las transcripciones de los protocolos verbales inició con el desarrollo de un primer nivel de análisis de contenido, que tuvo la finalidad de identificar episodios estratégicos de lectura como unidad de análisis (Zanotto, Monereo y Castelló, 2011), en una primera investigación, denominados “unidades estratégicas” (Zanotto, 2007). Los episodios estratégicos son un conjunto de acciones efectuadas por el lector de manera deliberada y autorregulada para resolver un determinado planteamiento de lectura. Asimismo, permiten estudiar, a nivel micro, la actividad de lectura realizada. Se encuentran supeditados al logro de un objetivo general de lectura que formula el lector en relación con el texto, así como a una planificación y representación de la tarea de lectura.

Los componentes constitutivos de los episodios estratégicos son: *a*) un planteamiento (objetivo de lectura, problema y pregunta), *b*) un proceso de solución (se utilizan para resolver los planteamientos) y *c*) una producción resultante (solución obtenida). Asimismo, pueden ser de tipo completo, constituidos por todos los componentes mencionados. Por otra parte, también se pueden presentar aquellos de tipo incompleto, en los que se efectúa un planteamiento y se lleva a cabo una producción, sin que sea observado un proceso de solución; o conformados por el planteamiento solamente. A su vez, pueden desarrollarse episodios continuos (efectuados hasta lograr su solución) o interrumpidos (se inician en un momento de la lectura, se suspenden y continúan posteriormente).

Durante el primer nivel de análisis de contenido en la presente investigación no fueron identificados episodios estratégicos de lectura como tal, sino que se llevaron a cabo episodios de autorregulación de la lectura, en los que el participante ejerce un cierto control sobre el proceso de lectura, pero no existe una toma de consciencia del objetivo general, no se manifiesta una

representación clara de la tarea y no se desarrolla una cierta planificación del proceso de lectura. Los episodios de autorregulación fueron clasificados en intertextuales (abarcan el procesamiento de distintos textos) e intratextuales (abarcan el procesamiento de distintos textos), según la cantidad de textos. Cada uno de estos dos tipos de episodios fue, a su vez, clasificado en completo e incompleto. En los episodios de autorregulación completos, con respecto al procesamiento de varios textos o de uno solo, el lector plantea un objetivo de lectura, pregunta o señala un problema a resolver y efectúa los procesos que le permiten avanzar hacia el alcance del objetivo o a la solución de la pregunta o del problema, aunque no siempre logre una solución. En los episodios de autorregulación incompletos, con respecto al procesamiento de varios textos o de uno, el lector plantea un objetivo de lectura, pregunta o señala un problema a resolver y no efectúa los procesos que le permiten alcanzar el objetivo, responder la pregunta o resolver el problema.

En un segundo nivel de análisis de los protocolos verbales surgieron las categorías que se presentan en la tabla 2.

TABLA 2

Categorías del segundo nivel de análisis de protocolos verbales

Categorías del proceso lector	Definición	Ejemplos de comentarios de los lectores
Evaluación de uno o de varios textos	Opinión valorativa sobre el contenido de un solo texto o un conjunto de ellos revisados	"Me parece una lectura clara, sencilla que aporta un proceso muy fácil de bajar para el proceso de investigación para que cualquier persona pueda entender qué y cómo utilizar los diferentes paradigmas [...]"
Inferencia predictiva	Suposición acerca de lo que el texto presentará posteriormente	"Creo que la lectura abordará pues una forma o una perspectiva de entender más cómo se construye el objeto de las ciencias de la educación, por lo tanto nos aportará un tanto de cómo se define [...]"
Inferencias elaborativas intra e intertextuales	El lector establece un vínculo entre el contenido que le aporta uno o varios textos y sus conocimientos previos (también se incluyen experiencias e información que el lector recuerda)	Inferencia elaborativa intratextual: "Considero importante esto que subraya la autora porque en ocasiones nuestra poca experiencia hacia la investigación hace que si bien utilizamos cierto método pensamos que estamos bajo otro paradigma [...]" Inferencia elaborativa intertextual: "Que asumo... aquí hago el comentario será el positivista obviamente que ya vimos también en la otra lectura. Ese es muy interesante, que se vea a quién investiga y lo que se investiga hablando de un divorcio entre sujeto y objeto porque en el positivismo en esta perspectiva, pues así se plantea desde un lado y desde otro [...]"

Categorías del proceso lector	Definición	Ejemplos de comentarios de los lectores
Metacognición	Toma de consciencia de los propios procesos cognitivos durante la lectura. El lector hace referencia a su propio proceso de comprensión del contenido del texto o a su propia gestión cognitiva del contenido que lee	"No sabía que se relacionaba o que es lo mismo, bueno sí que se conforma por una comunidad científica. ¡Ah ok! ahora sí ya entendí al autor, lo estaba poniendo en sentido jerárquico inverso"
Paráfrasis	El lector repite la información del texto con sus propias palabras	El texto señala "Dimensión metodológica: ¿Cómo podemos obtener el conocimiento científico de dicha realidad?" (Sánchez, 2013:92). El lector comenta: "Es decir, la dimensión metodológica como el proceso para acceder al conocimiento científico"
Repetición de contenido (comprensión literal de la lectura)	El lector repite fragmentos de la información que el texto presenta	El texto señala: "Esta circunstancia determina la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo" (Sánchez, 2013:92). El lector comenta: "Un paradigma me va a permitir comprender, explicar, controlar y transformar una circunstancia determinada"
Selección de información intratextual	El lector elige y destaca determinados contenidos de un texto	"Bueno, éste al igual que el socio crítico creo que es una perspectiva holística, voy a subrayar eso, sobre todo voy a subrayar que atiende a la propia significatividad del contexto real [...]"

El análisis de contenido de los protocolos verbales y la categorización obtenida en la investigación fueron validados con la participación de dos jueces independientes, mediante índice Kappa. El grado de acuerdo fue de .98 y .87, respectivamente.

Procedimiento

Previo al desarrollo del estudio, se efectuaron las modificaciones al *Topic-Specific Epistemic Belief Cuestionnaire* (TSEBQ). Enseguida se realizó el piloteo del TSEBQ con doctorandos y estudiantes de maestría en Pedagogía. Finalmente, se desarrolló el estudio, llevado a cabo en el marco de las sesiones del Seminario de investigación del doctorado, con el consentimiento de los estudiantes, a quienes les fue explicado que se les aplicarían un conjunto de instrumentos y también se llevaría a cabo una actividad de lectura con textos que abordan temáticas tratadas en el seminario. La investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

- 1) Aplicación del TSEBQ a los estudiantes de doctorado.
- 2) Aplicación del cuestionario “pre” de preguntas abiertas, a fin de detectar los conocimientos previos de los doctorandos sobre los temas que se abordan en los textos académicos que posteriormente leyeron para el estudio: epistemología aplicada a la investigación en educación.
- 3) Explicación de la técnica de protocolos verbales (*Thinking-aloud*) y entrega de los tres textos académicos para la realización de la lectura. Los doctorandos tuvieron una semana para efectuar las tres lecturas y entregar las tres grabaciones (una por texto). Antes del desarrollo de esta actividad, les fue comunicado a los participantes que la revisión de los textos sería necesaria para comentarlos de manera interrelacionada en la próxima sesión de seminario.
- 4) Aplicación del cuestionario “post” de preguntas abiertas para la identificación de los conocimientos conceptuales construidos a partir de los textos académicos que se leyeron, tres días después de haber realizado las lecturas.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados encontrados respecto de las creencias epistemológicas de los cinco doctorandos participantes en el estudio. Posteriormente se da a conocer el análisis de los procesos estratégicos de lectura reportados mediante los protocolos verbales, así como los hallazgos sobre los aprendizajes construidos por los doctorandos a partir de las tres lecturas. Finalmente se muestran los resultados referentes a la relación entre los niveles de sofisticación de las creencias epistemológicas y los aprendizajes de los estudiantes.

Creencias epistemológicas de los doctorandos

En los resultados en relación con la epistemología personal, se clasificó a los doctorandos como ingenuos o sofisticados en cada una de las dimensiones que integran el TSEBQ y que dan cuenta de cómo el sujeto caracteriza el conocer y el conocimiento: certeza, simplicidad, fuente y justificación, en el tema específico de la investigación en Pedagogía. Como criterio de clasificación de los resultados se tomó el valor de la mediana de la dimensión en cuestión. Las puntuaciones inferiores o iguales a la mediana fueron consideradas como creencias ingenuas en esa dimensión en particular; las

puntuaciones por encima de la mediana se clasificaron como sofisticadas. A continuación se describen estos resultados (tabla 3).

TABLA 3

Distribución de los participantes por dimensión epistemológica (n=5)

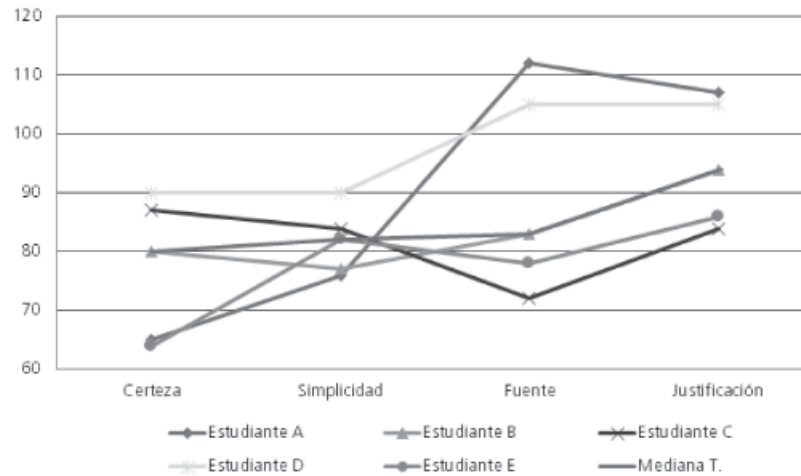
	Certeza del conocimiento	Simplicidad del conocimiento	Fuente del conocimiento	Justificación del conocimiento
MT	80	82	83	94
Estudiante A	-15	-6	+29	+13
Estudiante B	0	-5	0	0
Estudiante C	+7	+2	-11	-10
Estudiante D	+10	+8	+22	+11
Estudiante E	-16	0	-5	-8

Nota: Los datos representan la diferencia entre la mediana teórica (MT) y la mediana real.

En cuanto a las creencias individuales sobre la naturaleza del conocimiento, que da cuenta de la certeza que tienen los sujetos del mismo, hay 3 estudiantes (A, B y E) con creencias ingenuas, que consideran al conocimiento como absoluto y estable y 2 de ellos (C y D) con creencias sofisticadas, que lo visualizan como dinámico. Respecto a su percepción sobre la simplicidad del conocimiento, 3 de ellos (A, B y E) lo perciben como un conjunto de hechos aislados y 2 estudiantes (C y A) tienen creencias sofisticadas respecto a su estructuración, al visualizar que constituye un alto grado de interconexión conceptual.

En relación con las creencias individuales sobre el proceso de conocer, hay 3 estudiantes con epistemología ingenua (B, C y E), que tienen la idea de que la fuente del conocimiento son los expertos y 2 estudiantes (A y D) con creencias sofisticadas, que consideran que se construye activamente por la persona en interacción con otros. Respecto a la justificación del conocimiento, 3 estudiantes (B, C y E) tienen creencias ingenuas, al considerar que la construcción del conocimiento atiende a lo que cada uno considera es correcto y 2 de ellos (A y D) con creencias sofisticadas que consideran que el conocimiento debe justificarse mediante la evaluación crítica (figura 1).

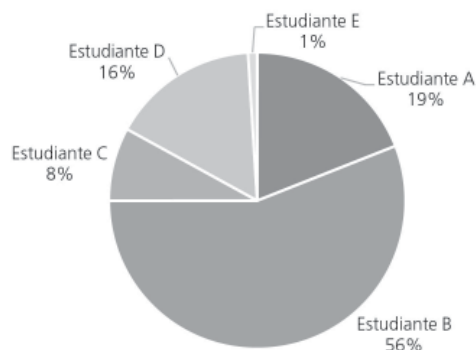
FIGURA 1
Distribución de los participantes por dimensión epistemológica



Procesos estratégicos de lectura

El total de procesos registrados en los cinco participantes durante la lectura de tres textos, de acuerdo con las categorías previamente especificadas, fue 88. El número de procesos lectores realizados por cada estudiante fue: A, 17 (19.3%); B, 49 (55.7%); C, 7 (7.95%), D, 14 (15.9%) y E, 1 (1.13%). En la figura 2 se presenta el porcentaje de procesos lectores efectuados por participante.

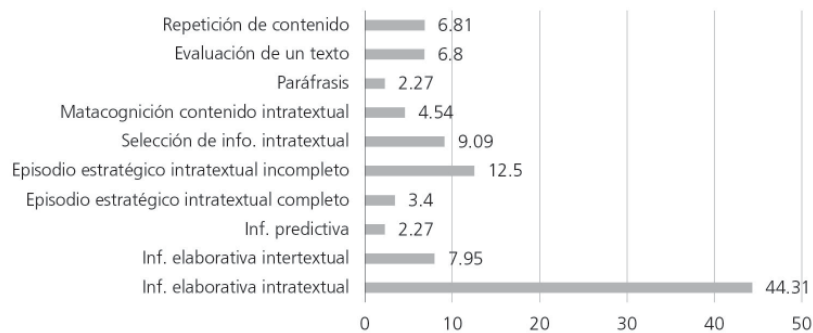
FIGURA 2
Porcentaje de procesos lectores por estudiante



En lo que respecta al conjunto de procesos cognitivos desarrollados, observamos que en su mayoría se enfocaron en la elaboración de contenidos de un texto, tales como inferencias elaborativas intratextuales (44.31%); seguido de episodios de autorregulación intratextual incompletos (12.50%), de selección de información intratextual (9.09%) y de inferencia elaborativa intertextual (7.95%), lo cual puede observarse en la figura 3.

FIGURA 3

Porcentaje de procesos lectores efectuados por los estudiantes

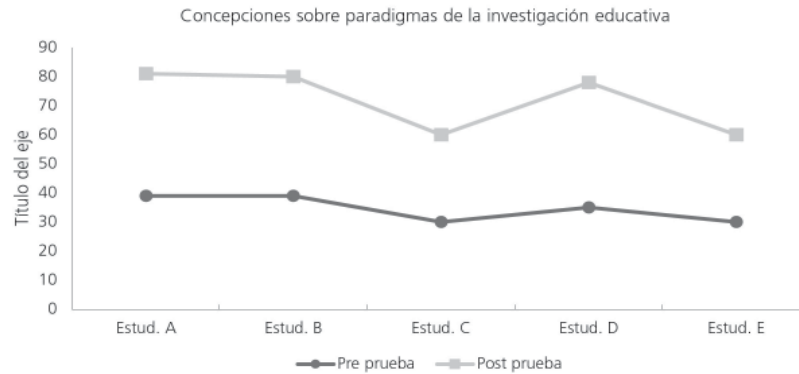


De acuerdo con la figura 3, el total de procesos intratextuales realizados por los cinco lectores, que incluyen: evaluación de un texto, metacognición con contenido intratextual, selección de información intratextual, episodio estratégico intratextual completo e incompleto, paráfrasis, inferencia predictiva y repetición de contenido, es de 80.65%. Mientras que aquellos procesos lectores efectuados en relación con varios textos o intertextuales, como las inferencias elaborativas intertextuales, corresponden a 7.95 por ciento.

Aprendizajes construidos a partir de las lecturas

Como resultado de la lectura de los tres textos se observó que los doctorandos mejoraron su nivel de conocimientos sobre diferentes temáticas de epistemología e investigación educativa, aunque de manera heterogénea: D, tuvo el mayor incremento (22%), seguido por A (14%) y B (12%) y, en mucho menor grado, lo hicieron E (6%) y C (3%). Cabe señalar que los tres primeros estudiantes pasaron de un nivel medio a uno alto de conocimientos, mientras que los dos últimos mantuvieron un nivel bajo (figura 4).

FIGURA 4

Conocimientos previos y aprendizaje construido de los participantes**Relación entre creencias epistemológicas y aprendizajes construidos**

En cuanto a la relación entre las creencias epistemológicas de los doctorandos y los conocimientos adquiridos a partir de las tres lecturas, se llevó a cabo un análisis de correlación no paramétrica (Ro de Spearman), atendiendo a la naturaleza de la muestra. Como se observa en la tabla 4, existe una relación significativa entre la construcción de conocimientos y las creencias individuales sobre el proceso de conocer; de modo que en la medida que los doctorandos consideran que el conocimiento se construye de manera activa ($r_s = .90$, $p < .05$), y que debe justificarse mediante una evaluación crítica ($r_s = .90$, $p < .05$), tienen una mayor construcción de conocimientos. No obstante, no se encontró una relación significativa entre las creencias individuales sobre la naturaleza del conocimiento y los conocimientos adquiridos a partir de las lecturas.

TABLA 4

Relación entre creencias epistemológicas y aprendizajes construidos

	1	2	3	4	5
1. Certeza del conocimiento					
2. Simplicidad del conocimiento	.70	1			
3. Fuente del conocimiento	.01	-.40	1		
4. Justificación del conocimiento	.02	-.40	.98**	1	
5. Conocimientos adquiridos	.30	.03	.90*	.90*	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Discusión

A partir de los resultados obtenidos se puede observar que, en general, más de la mitad de los estudiantes participantes poseen un perfil ingenuo de creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso de conocer en relación con la temática sobre investigación en Pedagogía. Ello da cuenta de que aun en niveles avanzados de estudios los alumnos pueden no haber desarrollado un sistema de creencias epistemológicas sofisticadas. Estas creencias se encuentran asociadas a mayores logros en la comprensión lectora, especialmente en la intertextual, la metacompreensión y la perseverancia en tareas académicas de alta complejidad (Schommer-Aikins y Hutter, 2002), enfocadas a determinados campos de conocimiento, procesos cognitivos de alta relevancia para un investigador en formación que se espera genere aportes al conocimiento en su área disciplinar.

En lo concerniente a los procesos lectores desarrollados por los participantes, que se identificaron a partir del primer análisis de los protocolos verbales, se observó que los doctorandos no desplegaron estrategias de lectura intertextual como tal, sino un número limitado de episodios de autorregulación centrados fundamentalmente en la lectura intratextual, en los que en su mayoría la solución se desarrolló de manera incompleta o se planteó efectuar su conclusión posterior a la lectura. En un segundo nivel de análisis, se identificaron numerosos procesos lectores enfocados a la comprensión de un texto, tales como inferencias elaborativas y procesos metacognitivos, de demostrada relevancia para la comprensión lectora (Best, Rowe, Ozuru y McNamara, 2005; McNamara, 2004; Afflerbach, Cho, Kim, Crassas y Doyle, 2013).

Sin embargo, en lo que se corresponde con una comprensión intertextual, los resultados presentados concuerdan con investigaciones que reportan una estrecha relación entre las creencias epistemológicas ingenuas y procesos de lectura intertextual insuficientes para una comprensión que integre la información de múltiples fuentes (Bråten y Strømsø, 2010; Strømsø y Bråten, 2009; Pieschl *et al.*, 2008; Gil *et al.*, 2008). En este caso, si bien los lectores de nuestra investigación llevaron a cabo escasos procesos de lectura intertextual, lo cual es coincidente con otros estudios realizados en México con estudiantes universitarios (Ponce y Carrasco, 2010; Vega, 2011), algunos efectuaron procesos que se asocian positivamente a niveles elevados de comprensión lectora en general (inter e intratextual), lo cual pudo haber repercutido en el alcance de un mayor aprendizaje a partir de los textos, reflejados en el segundo cuestionario (post.).

Por otra parte, se observa una relación significativa entre creencias de mayor sofisticación sobre la fuente del conocimiento y justificación, lo cual asociamos a una mayor comprensión de la temática y, por ende, a un aprendizaje acerca de la misma. De acuerdo con Strømsø, Bråten y Samuelstuen (2008), las creencias sofisticadas sobre la fuente del conocimiento (se obtiene mediante una construcción personal) guardan una relación positiva con la comprensión lectora intratextual (la que desarrollaron primordialmente los participantes de nuestra investigación), no con la comprensión intertextual. Sin embargo, cabe señalar que estas creencias presentan una estrecha similitud con la concepción “transaccional” de la lectura (Schraw, 2000; Schraw y Bruning, 1996) y con las teorías implícitas constructivas de la lectura (Hernández, 2008), las que se asocian positivamente a la comprensión de textos.

En lo que se corresponde con las creencias sofisticadas sobre la justificación del conocimiento, se vinculan positivamente con la comprensión lectora intertextual (Bråten y Strømsø, 2010; Strømsø y Bråten, 2009), en la que los lectores evalúan, examinan críticamente e integran información de distintas fuentes cuando encuentran afirmaciones de interés sobre determinado campo del conocimiento. Este tipo de creencias pudo haber contribuido a las evaluaciones que efectuaron algunos de los lectores con respecto al contenido de los textos, lo cual podría haber favorecido su aprendizaje, que fue reflejado en el aumento de los puntajes en la comparativa entre el cuestionario pre y post.

A manera de conclusión es nuestra intención subrayar que hemos encontrado concordancia entre creencias epistemológicas de tipo ingenuo, dificultades para la aplicación de estrategias de lectura y la autorregulación de una comprensión lectora intertextual. Por otra parte, que se observa una relación significativa entre mayor aprendizaje y creencias epistemológicas sofisticadas en cuanto a la fuente y la justificación del conocimiento. Sin embargo, resulta importante realizar investigaciones de la misma naturaleza con muestras de participantes extensas que permitan alcanzar un mayor nivel de representatividad de la población de estudiantes de doctorado y de maestría que se encuentran en un proceso de formación como investigadores.

Dada la relevancia de las creencias epistemológicas para el desempeño académico y su relación con los procesos de comprensión lectora de múltiples textos y con el aprendizaje, resulta de gran relevancia generar en

México líneas de investigación que permitan comprender su vinculación con el desempeño académico de nuestros estudiantes. Ello resulta necesario en el contexto de la formación de investigadores en los programas doctorales, debido al nivel de sofisticación de las prácticas de lectura académica/científica que requieren ser desarrolladas en este nivel, las que se encuentran directamente relacionadas con procesos de escritura también altamente complejos y, en su mayoría, enfocados a la construcción de autoría (Carrasco y Kent, 2011).

La comprensión de los procesos cognitivos a los que nos referimos, a su vez implicados en el desarrollo de este tipo de prácticas lectoras en los presentes contextos académicos, puede favorecer el diseño y la implementación de las estrategias educativas pertinentes en los programas doctorales, dentro del marco educativo denominado alfabetización académica (Carlino, 2013) que aporten beneficios a la formación de investigadores en nuestro país.

Anexos

ANEXO 1

Fragmento del cuestionario

Creencias epistemológicas sobre investigación en Pedagogía

Las siguientes afirmaciones hacen referencia a la adquisición de conocimientos y a la investigación en Pedagogía. Sus respuestas serán **totalmente confidenciales** y se utilizarán únicamente **con fines de investigación**. **No hay elecciones correctas ni incorrectas** en estas afirmaciones; son sus creencias personales lo que nos interesa conocer.

DATOS GENERALES

Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>	Edad:
Estudios que realiza actualmente (nombre del posgrado y semestre): _____	
Estudios previos (titulación): _____	
Ocupación laboral actual (puesto y años de experiencia): _____	

(CONTINÚA)

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

Utilice la escala que se presenta a continuación para marcar su elección.

Afirmaciones	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo				
1. Los investigadores en Pedagogía pueden descubrir la verdad sobre casi todo lo referente a la enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cuando leo sobre temas relacionados con la Pedagogía, la opinión del autor es más importante que la mía.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Con respecto a los problemas en el campo de la Pedagogía, siento que me muevo en terreno seguro únicamente si encuentro una afirmación de un experto.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. En la investigación en Pedagogía, los hechos son más importantes que las teorías.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. El conocimiento sobre temas relacionados con la Pedagogía cambia constantemente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO 2

*Cuestionario de conocimientos sobre paradigmas de investigación educativa***Preguntas y tipos de conocimiento implicados con base en los textos analizados**

Pregunta	Unidades de información
¿Qué es un paradigma?	<p>“Sistema de creencias o supuestos axiológicos de partida a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación en educación” (Sánchez, 2013:92).</p> <p>“Creencias y actitudes, que permiten tener una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (Pérez Serrano, 1994, citado en Ricoy, 2006:12).</p> <p>“Creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad científica dada” (Nava, 2009:2).</p>
¿Cuáles son los principales elementos que nos permiten definir una orientación epistemológica para llevar a cabo una investigación?	<p>“Dimensión ontológica: ¿cuál es nuestra manera de ver y entender la realidad educativa?; dimensión epistemológica: ¿cuál es la relación que establecemos con la realidad y el grado de implicación o no?; dimensión metodológica: ¿Cómo podemos obtener el conocimiento científico de dicha realidad?” (Sánchez, 2013:92).</p> <p>“Ontología (naturaleza de la realidad), relación sujeto-objeto, propósito (generalización), explicación de causalidad y axiología (rol de los valores)” (Ricoy, 2006:14).</p> <p>“Los presupuestos filosóficos, a partir de los cuales se conoce la realidad; los fundamentos teóricos, que permiten la problematización del objeto de estudio; los procedimientos metodológicos, mediante los cuales se crea el conocimiento nuevo; las estrategias técnicas, para conocer la realidad; y los instrumentos, con los que se recolecta la información” (Nava, 2009:7).</p>

<p>¿Cuáles son las características de los tres principales paradigmas en investigación educativa?</p>	<p>Paradigma empírico-analítico/cuantitativo: Positivismo lógico; realidad objetiva, al margen del investigador; fenómenos identificados mediante relaciones causa-efecto; se busca generar leyes universales; hipotético-deductivo; empleo de métodos cuantitativos (Sánchez, 2013:94; Ricoy, 2006:13).</p> <p>Paradigma interpretativo/cualitativo: Fenomenología; realidad subjetiva, construida a partir de marcos de referencia del que actúa; relación dialógica sujeto-objeto; dimensión axiológica o valores como parte de la investigación; se busca construir teorías prácticas; diseños emergentes; descriptivo-interpretativo e inductivo; empleo de métodos cualitativos (Sánchez, 2013:96; Ricoy, 2006:13).</p> <p>Paradigma socio-crítico/orientado a la práctica educativa: Teoría crítica; realidad compartida, evolutiva; la teoría y la práctica forman un todo; los participantes como investigadores, generadores de cambio a partir de la autorreflexión crítica en la acción; inductivo; orientado a la transformación social de la práctica educativa (Sánchez, 2013:97; Ricoy, 2006:18).</p>
<p>¿Cuáles son las principales críticas que se hacen a los paradigmas que mencionó previamente?</p>	<p>Paradigma empírico-analítico/cuantitativo: es reduccionista; poca validez ecológica; fomenta la separación teórico-práctica.</p> <p>Paradigma interpretativo: rechazo de los hechos frente a la preponderancia de significados; subjetividad; carácter exploratorio ausencia de un método formalizado; no es generalizable a otros contextos.</p> <p>Paradigma socio-crítico: falta de objetividad; exige una toma de conciencia por parte del profesor, no siempre presente; no tiende puentes entre paradigmas porque niega sus principales premisas (Sánchez, 2013:94).</p>
<p>¿Qué beneficios tiene el conocer los diferentes paradigmas de la investigación educativa?</p>	<p>Permite usar conjuntamente métodos, atendiendo al objeto y finalidades de investigación; pluralidad de enfoques como medio para pensar y abordar problemas educativos (Sánchez, 2013:100).</p> <p>“nos ayuda a situarnos y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que nos propongamos encuadrar un estudio empírico” (Ricoy, 2006:12).</p> <p>“nos ayuda a situarnos ante el fenómeno educativo a tratar... determina la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo” (Nava, 2009:92).</p>

Referencias

- Afflerbach, Peter; Cho, Byeong-Young; Kim, Jong-Yun; Crassas, Maria y Doyle, Brie (2013). “Reading: What Else Matters Besides Strategies and Skills?”, *The Reading Teacher*, vol. 66, núm. 6, pp. 440-448.
- Bråten, Ivar y Strømsø, Helge (2006). “Constructing meaning from multiple information sources as a function of personal epistemology: The role of text-processing strategies”, *Information Design Journal*, vol. 14, núm. 1, pp. 56-67.
- Bråten, Ivar y Strømsø, Helge (2010). “When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing”, *Instructional Science*, vol. 38, núm. 6, pp. 635-657.
- Bråten, Ivar; Strømsø, Helge y Samuelstuen, Marit (2008). “Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 33, núm. 4, pp. 814-840.
- Bråten, Ivar; Britt, M. Anne; Strømsø, Helge y Rouet, Jean-François (2011). “The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: toward an integrated model”, *Educational Psychologist*, vol. 46, num. 1, pp. 48-70.

- Bråten, Ivar; Ferguson, Leila; Anmarkrud, Øistein; Strømsø, Helge y Brandmo, Christian (2014). "Modeling relations between students' justification for knowing beliefs in science, motivation for understanding what they read in science, and science achievement", *International Journal of Educational Research*, vol. 66, pp. 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.01.004>
- Best, Rachel; Rowe, Michael; Ozuru, Yasuhiro y McNamara, Danielle (2005). "Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text", *Topics in Language Disorders*, vol. 25, núm. 1, pp. 65-83.
- Britt, M. Anne; Perfetti, Charles A.; Sandak, Rebecca y Rouet, Jean François (1999). "Content integration and source separation in learning from multiple texts", en Susan R. Goldman, Arthur C. Graesser y Paul Van Den Broek (eds.), *Narrative, comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209-233), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, Ann (1987). "Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms", en F. E. Weinert y R. H. Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 65-116.
- Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carrasco, Alma (2008). *Habilidades para la lectura de múltiples textos en estudiantes de licenciatura y bachillerato*, Proyecto de investigación, Puebla, México: VIEP-BUAP.
- Carrasco, Alma y Kent, Rollin (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autores de ciencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1227-1251.
- Gil, Laura (2009). *Effects of personal epistemology beliefs, task conditions and prior knowledge on understanding of multiple texts*, tesis doctoral, Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=103280>.
- Gil, Laura; Vidal-Abarca, Eduardo; Bråten, Ivar, y Strømsø, Helge (2008). "Effects of task, topic-specific personal epistemology, and prior knowledge on superficial and deep understanding of multiple texts", en J. Cañas (ed.), *Proceedings of the Workshop on Cognition and the Web: Information Processing, Comprehension, and Learning* (pp. 133-138). Granada, España: Universidad de Granada.
- Gil, Laura; Bråten, Ivar; Vidal-Abarca, Eduardo y Strømsø, Helge (2010). "Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks", *Reading Psychology: An International Journal*, vol. 31, núm. 1, pp. 30-68.
- Hernández, Gerardo (2008). "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 38, pp. 737-771.
- Hofer, Barbara y Pintrich, Paul (1997). "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 1, pp. 88-140.
- Kintsch, Walter (1994). "Text comprehension, memory, and learning", *American Psychologist*, vol. 49, núm. 4, pp. 294-303.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge: University Press.

- Mason, Lucía; Ariasi, Nicole y Boldrin, Angela (2011). "Epistemic beliefs in action: Spontaneous reflections about knowledge and knowing during online information searching and their influence on learning", *Learning and Instruction*, vol. 21, núm. 1, pp. 137-151. DOI:10.1016/j.learninstruc.2010.01.001
- McNamara, Danielle (2004). "SERT: Self explanation reading training", *Discourse Processes*, vol. 38, núm.1, pp. 1-30.
- Moore, Pauline y Narciso, Esther (2011). "Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1197-1225.
- Nava, José (2009). "Elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 11: Investigación de la Investigación Educativa*, 21-25 de septiembre, Veracruz, Ver.
- Palincsar, Annemarie y Brown, Ann (1984). "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities", *Cognition and Instruction*, vol. 1, núm. 2, pp. 117-175.
- Paris, Scott, Lipson, Marjorie y Wixson, Karen (1983). "Becoming a strategic reader", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 293-316.
- Perfetti, Charles; Rouet, Jean-François y Britt, M. Anne (1999). "Toward a theory of documents representation", en H. Van Oostendorp y S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representation during reading*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 99-122.
- Pieschl, Stephanie; Stahl, Elmar y Bromme, Rainer (2008). "Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext". *Metacognition and Learning*, vol. 3, núm. 3, pp. 17-37. DOI:10.1007/s11409-007-9008-7
- Ponce, René y Carrasco, Alma (2010). "Prácticas de lectura en Educación Media Superior y Superior: la epistemología personal como recurso de lectura", *II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*, Aguascalientes, México.
- Pressley, Michael y Afflerbach, Peter (1995). *Verbal protocol of reading. The nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, Michael y Wharton-McDonald, Ruth (1997). "Skilled comprehension and its development through instruction", *School Psychology Review*, vol. 26, núm. 3, pp. 448-466.
- Ricoy, Carmen (2006). "Contribución sobre los paradigmas de investigación", *Educação Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, pp.11-22.
- Sánchez, José (2013). "Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva", *Entelequia Revista Interdisciplinar*, núm.16, pp. 91-103.
- Sarmiento, María Alejandra. (2009). *Diagnóstico de la lectura como recurso cognitivo en un grupo de estudiantes de bachillerato*, tesis de maestría en Administración y gestión de instituciones educativas, Puebla, México: BUAP.
- Sarmiento, María Alejandra; Carrasco, Alma y Tello, Patricia (2009). "Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal", *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.

- Schommer-Aikins, Marlene y Hutter, Rosetta (2002). "Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues", *The Journal of Psychology*, vol. 136, núm. 1, pp. 5-20, DOI: 10.1080/00223980209604134
- Schraw, Gregory y Bruning, Roger (1996). "Readers' implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 290-305.
- Schraw, Gregory (2000). "Reader beliefs and meaning construction in narrative text", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, núm. 1, pp. 96-106. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>
- Schraw, Gregory; Bendixen, Lisa y Dunkle, Michael (2002). "Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI)", en B. K. Hofer y P. R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 261-275.
- Strømsø, Helge; Bråten, Ivar y Samuelstuen, Marit (2008). "Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding", *Learning and Instruction*, vol. 18, núm. 6, pp. 513-527.
- Strømsø, Helge y Bråten, Ivar (2009). "Beliefs about knowledge and knowing and multiple-text comprehension among upper secondary students", *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 29, núm. 4, pp. 425-445.
- Vega, Norma (2011). *Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación*, tesis doctoral, Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Vega, Norma; Bañales, Gerardo y Reyna, Antonio (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 461-481. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57006>
- Wiley, Jennifer; Goldman, Susan; Graesser, Arthur; Sanchez, Christopher; Ash, Ivan y Hemmerich, Joshua (2009). "Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks", *American Educational Research Journal*, vol. 46, núm. 4, pp. 1060-1106.
- Zanotto, Mercedes (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*, tesis doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zanotto, Mercedes; Monereo, Carles y Castelló, Montserrat (2011). "Estrategias de lectura y producción de textos académicos: leer para evaluar un texto científico", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, pp. 10-29.
- Zimmerman, Barry (1989). "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 3, pp. 329-339.

Artículo recibido: 2 de septiembre de 2016

Dictaminado: 28 de febrero de 2017

Segunda versión: 15 de marzo de 2017

Aceptado: 28 de marzo de 2017