



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

COGNICIONES ASOCIADAS A LA COMPREENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DIGITALES EN UNIVERSITARIOS

**COGNITIONS ASSOCIATED WITH THE
COMPREHENSION OF DIGITAL ACADEMIC TEXTS IN
UNIVERSITY STUDENTS**

Joel Adrián Carrasco Domínguez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Claudia Alejandra Castillo Burelo

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Belem Castillo Castro

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

María De Lourdes Luna Alfaro

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Cogniciones Asociadas a la Comprensión de Textos Académicos Digitales en Universitarios

Joel Adrián Carrasco Domínguez¹joel4243@gmail.com<https://orcid.org/0000-0001-9638-9249>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México**Claudia Alejandra Castillo Burelo**claudia.castillo@ujat.mx<https://orcid.org/0000-0002-6717-9952>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México**Belem Castillo Castro**belem.castillo@ujat.mx<https://orcid.org/0000-0002-3043-1261>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México**María De Lourdes Luna Alfaro**lourdeslunalfaro@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-1618-7012>Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
México

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo identificar las cogniciones asociadas a la comprensión de textos académicos en formato digital en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, y se llevó a cabo con 53 estudiantes que cursaron el diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Como estrategias metodológicas se emplearon una prueba de comprensión lectora y una entrevista cualitativa estructurada, orientada a identificar pensamientos automáticos relacionados con la lectura digital. Los resultados del diagnóstico evidenciaron la presencia de pensamientos automáticos disfuncionales asociados a la lectura en formato digital en estudiantes con niveles de comprensión lectora baja, los cuales pueden influir en el bajo nivel obtenido y en la disposición del estudiante hacia esta actividad. Estos hallazgos permitieron visibilizar la problemática desde una perspectiva cognitiva y metacognitiva, aportando evidencia diagnóstica relevante para la comprensión de la lectura académica digital en el contexto universitario.

Palabras clave: comprensión lectora, lectura digital, pensamientos automáticos, metacognición

¹ Autor principal.

Correspondencia: joel4243@gmail.com

Cognitions Associated with the Comprehension of Digital Academic Texts in University Students

ABSTRACT

This study aimed to identify the cognitions associated with the comprehension of academic texts in digital format among undergraduate students enrolled in a Psychology degree program. The research was conducted under a qualitative approach with a descriptive scope and involved 53 students who completed the diploma program Competencies for the Professional Practice of Psychology at the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. The methodological strategies included a reading comprehension test and a structured qualitative interview aimed at identifying automatic thoughts related to digital reading. The diagnostic results revealed the presence of dysfunctional automatic thoughts associated with digital reading among students with low levels of reading comprehension, which may influence both their performance and their disposition toward this activity. These findings made it possible to conceptualize the problem from a cognitive and metacognitive perspective, providing relevant diagnostic evidence for understanding academic digital reading within the university context.

Keywords: reading comprehension, digital reading, automatic thoughts, metacognition

*Artículo recibido 13 enero 2025
Aceptado para publicación: 19 diciembre 2026*



INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva cognitiva, el pensamiento se concibe como una habilidad de orden superior orientada a la identificación, manejo e interpretación de situaciones en las que el individuo se apropia de la información y del conocimiento. Las habilidades de pensamiento resultan fundamentales en el nivel educativo superior, ya que permiten fortalecer la comprensión y la autorregulación de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. En este marco, la metacognición se configura como una habilidad central, al involucrar una capacidad reflexiva mediante la cual el sujeto observa sus propios pensamientos automáticos y reconoce su influencia en las formas de aprender (Ausubel, 1960; Beck, 2025).

Durante la tarea de lectura emergen pensamientos automáticos caracterizados por su brevedad, rapidez y espontaneidad (Beck, 2025). Estos procesos cognitivos, cuando no son identificados ni regulados, pueden incidir de manera negativa en la comprensión lectora. Al respecto, Roldán y Zabaleta (2017) identificaron que los estudiantes universitarios con bajos niveles de comprensión presentaban dificultades asociadas al uso de conocimientos metacognitivos vinculados a la tarea de leer. En estos casos, la presencia de cogniciones disfuncionales se relacionó con una menor efectividad en la comprensión de los textos. En consecuencia, la ausencia de una adecuada autorregulación cognitiva puede convertir la lectura académica en una actividad compleja, particularmente cuando se realiza en formatos digitales.

Desde esta perspectiva, Flavell (como se citó en Medel et al., 2017) concibe la metacognición como el conocimiento que una persona posee sobre sus propios procesos cognitivos, así como la capacidad para supervisarlos y regularlos con el propósito de alcanzar un objetivo específico. Esta habilidad posibilita que el estudiante observe y monitoree los pensamientos automáticos que emergen durante la lectura, valore su impacto en la comprensión y regule su desempeño lector. No obstante, diversos estudios, como el de Ceballos et al. (2011), subrayan la relevancia de implementar estrategias metacognitivas para favorecer la comprensión lectora, al evidenciar que un sector de estudiantes universitarios carece de un repertorio consolidado de habilidades metacognitivas, pese a que estas se asumen como implícitas dentro de su formación académica.



La comprensión lectora es reconocida como una habilidad transversal que influye directamente en el desarrollo académico y profesional. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019) la define como la capacidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos con el fin de alcanzar metas y desarrollar el conocimiento y el potencial personal. En concordancia con esta relevancia, en México el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2021) incorporó la comprensión lectora como un área específica de evaluación dentro del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL Plus), reconociendo que no se trata de una habilidad exclusiva de una disciplina o nivel educativo.

Diversas investigaciones han documentado dificultades en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Roldán y Zabaleta (2017), así como Del Puerto et al. (2018), señalaron que un número significativo de estudiantes presenta dificultades para comprender textos científicos desde su ingreso a la educación superior, lo que constituye una preocupación persistente en relación con la calidad del aprendizaje. De manera complementaria, Ramírez y Konstantinova (2018) identificaron que la lectura en formatos digitales se asocia con mayores niveles de fatiga cognitiva y visual en comparación con el soporte impreso. No obstante, Flores et al. (2017) sostuvieron que la modalidad de lectura, por sí misma, no determina la comprensión lectora, sino que esta se encuentra mediada por la habilidad lectora individual del estudiante. En el contexto mexicano, esta problemática adquiere especial relevancia, ya que la mayoría de los estudios se han limitado a describir las dificultades de comprensión lectora en el nivel superior, sin profundizar en el análisis de las cogniciones asociadas a la lectura en formatos digitales. En particular, existe un vacío en investigaciones que aborden esta problemática desde una perspectiva cognitiva y metacognitiva en estudiantes universitarios de psicología.

Esta investigación forma parte de un proyecto de intervención el cual se desarrolló en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), institución pública de educación superior con amplio reconocimiento en el estado de Tabasco. En específico, el estudio que se aborda en este trabajo solo muestra datos de una parte importante del trabajo de investigación mas amplio, por lo cual puntualmente, este estudio se centra en estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursaron el diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología (CEPLP), quienes se enfrentan de manera constante a textos académicos especializados en formato digital como parte de



su formación profesional. Durante el ciclo 2022, en un contexto de modalidad híbrida posterior al confinamiento, se observó que algunos estudiantes presentaban dificultades para comprender textos académicos digitales, acompañadas de valoraciones cognitivas negativas hacia esta tarea.

Ante este panorama, se plantea la necesidad de realizar una aproximación descriptiva que permita identificar las cogniciones asociadas a la comprensión de textos académicos en formato digital en estudiantes universitarios del Diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es identificar las cogniciones asociadas a la comprensión de textos académicos digitales en estudiantes universitarios, con el propósito de caracterizar esta problemática desde una perspectiva cognitiva y metacognitiva, aportando evidencia descriptiva relevante en el contexto de la educación superior.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, orientado a identificar y caracterizar las cogniciones asociadas a la comprensión de textos académicos en formato digital en estudiantes universitarios. Este enfoque permite comprender cómo los participantes perciben, interpretan y experimentan el proceso lector desde sus propios significados y valoraciones, situando el fenómeno dentro de su contexto en específico (Hernández et al., 2014).

El estudio es de tipo descriptivo, ya que se centra en la observación, identificación y sistematización de características del fenómeno sin manipular variables ni establecer relaciones causales. Su finalidad fue evidenciar la problemática tal como se manifiesta en la población estudiada.

Diseño de investigación

Se empleó un diseño no experimental, observacional y transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento temporal y sin intervención deliberada sobre las variables de estudio (Hernández et al., 2014). Este diseño permitió describir el estado de la comprensión lectora digital y las cogniciones asociadas en un grupo específico de estudiantes universitarios, en un contexto educativo determinado.

El estudio se limita a una fase diagnóstica-descriptiva, cuyo propósito es generar evidencia empírica sobre la problemática, sin incorporar procesos de modificación, intervención o seguimiento longitudinal.



Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), institución pública de educación superior ubicada en el estado de Tabasco, en la División Académica de Ciencias de la Salud (DACS). El estudio se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursaban el diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología (CEPLP).

La población estuvo conformada por 53 estudiantes, de los cuales 45 fueron mujeres y 8 hombres, con una moda de edad de 23 años. La mayoría se encontraba cursando el último semestre de la licenciatura y realizando el servicio social y/o prácticas profesionales. Todos los participantes residían en el estado de Tabasco.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, conforme a lo señalado por Hernández et al. (2014). La selección de los participantes fue intencional y se basó en la disponibilidad y aceptación voluntaria de los estudiantes para participar en la investigación, así como en su pertenencia al grupo académico en el que se observaba la problemática de comprensión lectora digital.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información se emplearon dos técnicas principales: una entrevista cualitativa estructurada y una prueba estandarizada de comprensión lectora, con el propósito de obtener información complementaria sobre las cogniciones asociadas a la lectura digital y el nivel general de comprensión lectora.

La entrevista cualitativa estructurada, fue elaborado específicamente para esta investigación, compuesta por 10 preguntas, de las cuales 5 fueron abiertas, orientadas a la expresión de pensamientos, emociones y valoraciones relacionadas con la lectura de textos académicos en formato digital. Las preguntas se diseñaron para explorar las cogniciones que emergen en tres momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura. Las categorías de análisis definidas fueron el soporte de lectura (digital o impreso) y la identificación de pensamientos automáticos. Asimismo, se aplicó la Prueba de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva (1982), instrumento dirigido a población universitaria cuyo objetivo es evaluar el nivel general de comprensión lectora. La prueba evalúa diversas subdestrezas, entre ellas: identificación de información factual, definición de significados, identificación de la idea principal, interpretación de hechos, inferencias y clasificación de información.



La versión utilizada consta de 10 fragmentos textuales, organizados en 38 ítems de opción múltiple, con tres distractores y una respuesta correcta, además de un ítem de completamiento y dos de jerarquización. La aplicación se realizó de manera grupal y virtual mediante Google Forms, obteniéndose la puntuación de forma automática, siendo 38 puntos la puntuación máxima.

El instrumento cuenta con validez de contenido y validez empírica. Tapia y Silva (1982) reportan un índice de validez empírica de 0.58, así como un coeficiente de confiabilidad test-retest de 0.53, con un error estándar de medición de 3.01, lo cual indica niveles moderados de confiabilidad, adecuados para estudios descriptivos.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria, garantizando la confidencialidad y el uso exclusivo de la información con fines académicos y de investigación. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y otorgaron su consentimiento para el uso de los datos proporcionados.

Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se considera que los participantes sean estudiantes activos de la Licenciatura en Psicología y que cursen el diplomado correspondiente al momento de la recolección de datos. Se excluyen aquellos estudiantes que no completen la totalidad de los instrumentos aplicados o que decidan retirarse del estudio.

Limitaciones del estudio

El alcance descriptivo y el diseño transversal del estudio limitan la posibilidad de establecer relaciones causales o generalizar los resultados a otras poblaciones. No obstante, los hallazgos obtenidos permiten una aproximación diagnóstica relevante para la comprensión de las cogniciones asociadas a la lectura académica digital en el contexto universitario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como punto de partida y con fines de contextualización del fenómeno de estudio, se retoman los resultados de una fase diagnóstica previa de corte cuantitativo, la cual funge como antecedente para la presente interpretación cualitativa. Cabe señalar que estos datos no tienen como propósito la generalización estadística, sino que operan como un criterio de selección que permite profundizar en las experiencias subjetivas de los estudiantes.



De acuerdo con la caracterización general del grupo, se observó que la mayoría de los estudiantes (72%) se ubica en un nivel de desempeño promedio en comprensión lectora; sin embargo, se identificó un segmento del 13% con niveles bajos de comprensión lectora. Este subgrupo adquiere relevancia central para la investigación, ya que posibilita explorar de manera más cercana las dificultades persistentes y los procesos cognitivos implicados en la lectura académica en formato digital.

Desde este enfoque cualitativo, el interés no se centra en la representatividad numérica, sino en la profundidad del discurso de quienes experimentan mayores barreras psicopedagógicas. En consecuencia, se seleccionó a los siete estudiantes (13%) ubicados en los niveles de desempeño más bajos para conformar la unidad de análisis de las entrevistas.

A partir de sus testimonios (véase Tabla 1), se identificó que, más allá de la preferencia por el soporte (impreso o digital), existe un denominador común, expresaron cogniciones distorsionadas en torno a la tarea de leer en formatos digitales, malestar emocional y fatiga asociado a la pantalla y extensiones de los textos, dichos hallazgos cualitativos permiten comprender que la baja comprensión lectora está mediada por percepciones de dificultad y cansancio que los datos cuantitativos por sí solos no logran revelar.

Tabla 1 Cogniciones presentes en estudiantes con nivel de comprensión lectora bajo

N	Soporte de preferencia	Pensamientos
A	Digital	• “Es cómodo sin embargo depende de la persona y las disposición que tenga para leer textos de manera digital.” • “Son necesarias muchas páginas para comprender el texto sin embargo se tiene que resumir por que algunas personas se cansan cuando miran que son muchas letras.”^d • “Es difícil comprender el texto sin embargo las respuestas se encuentran en el mismo texto.” • “Se necesita mucha comprensión y habilidad lectora para comprender y responder las preguntas que se presenten.”^d
B	Impreso	• “Satisfactorio.” • “Medio.” • “Largos – agotador.” • “Realizarlo.” • “Cansado.” • “Satisfecho.”

C	Impreso	• “No es tan agradable.” d • “Ansiedad, trataba de leer lo más rápido posible.” d • “Es impresionante la cantidad de lectura, pero es importante ya que debemos prepararnos para el examen de competencias.”
D	Impreso	• “Es más fácil de comprender.” i • “Es cansado leer e ir bajando el apuntador.” • “A mí no se me hace conveniente, me desconcentro.” d • “Me distraje, no entendía o comprendía las lecturas.” d
E	Impreso	• “Considero que para mí aprendizaje me resulta, leer los formatos de manera física, que estar mucho tiempo viendo de manera directa un aparato electrónico”. • “A veces totalmente concentrada, y otra veces pensando en otros deberes. Pero al final es un dolor de cabeza.” i • “Pienso en cuanto tiempo me tomará en leerlo.” d • “Es algo complicado.” d • “Me sentí liberada y a la vez preocupada.” d
F	Digital	• “Es mejor un buen libro físico.” • “Leer impreso a veces es un poco complicado, pero me esfuerzo y busco información para entenderlo mejor.” • “Leer digital es cansado, pero si lo tengo impreso sería mejor.” • “¿Verdaderamente sería necesario que realizara toda la lectura?”
G	Impreso	• “Considero que tenerlo impreso me da más tranquilidad al leerlo.” • “Llega hacer cansado para la persona cuando son PDF largos.” • “Es tedioso.” d • “Pensé en lo extenso que podría llegar hacer.” d • “Enfoqué mi atención en las preguntas.”

Nota. Por disposiciones éticas en esta investigación, los nombres reales de los estudiantes se han sustituido por letras del Alfabeto que van de la “A” hasta la “G”. Sin embargo, estos estudiantes han sido identificados previamente, para el trabajo oportuno que se requiera. Los superíndices representan lo siguiente: ^dFormato de lectura digital. ⁱFormato de lectura impreso.

Desde el análisis cognitivo de Beck (2025), estos hallazgos permiten comprender cómo los pensamientos automáticos descritos se manifiestan en un contexto académico específico, condicionando la conducta del lector y su relación con la tarea. La aceptación acrítica de estas cogniciones favorece interpretaciones sesgadas sobre la propia capacidad lectora y sobre las demandas del texto académico.



En relación con los procesos metacognitivos, los resultados evidencian dificultades en la identificación y regulación de los propios procesos cognitivos durante la lectura digital.

Estas dificultades se reflejan en la forma en que los estudiantes enfrentan textos extensos o conceptualmente complejos en formato digital.

En contraste, los estudiantes con un nivel alto de comprensión lectora (véase Tabla 2) evidenciaron una mayor claridad y organización en sus pensamientos respecto a la lectura académica en formato digital, lo que permitió identificar procesos de autorregulación cognitiva durante la tarea lectora, sin atribuir a estos hallazgos un carácter evaluativo ni interventivo.

Tabla 2 Cogniciones presentes en estudiantes con nivel de comprensión lectora alto

N	Soporte de preferencia	Pensamientos
H	Ninguno	• “Es bueno, interesante y satisfactorio.”^d
I	Impreso	• “ok, a hacerlo no pensé que si iba a hacer largo o no.”
J	Impreso	• “Creo que son buenos, algunas veces puedo poner más atención de esta manera.”^d • “A veces puedo pensar en lo cansado si es una lectura muy extensa sin embargo pienso que a veces el volumen no importa ya que si me interesa puedo leer mucho y lo disfruto.”^d • “Suelo bloquearme en algunos momentos y aunque leo no comprendo.”^d • “Lecturas confusas por querer hacerlo rápido pensé también en que necesitaba comprender bien el texto.”^d • “Pensé en que necesitaba estar en un lugar silencioso para poder leer y concentrarme.”^d
K	Impreso	• “Es bueno porque uno tiene la facilidad de leer desde el celular en cualquier lado.”^d • “Lo considero como mejor opción, en lo personal me gusta más.”ⁱ • “Estar atento en el texto para no estar moviendo (subir o bajar) la pantalla.” • “Identificar qué elementos o situaciones solicitaba cada reactivo que se encontraba en los fragmentos.”
L	Ninguno	• “Leer tanto me fatiga, hace que me presione a leerlo rápido, y como quiero leerlo rápido, más me trabo y menos entiendo o menos info se me queda.”^d • “ya valí vrg; me estoy quedando sin tiempo; we es que no se me queda nada, pero si releo pierdo más tiempo.”



M	Ninguno	• “Logre mantenerme enfocada en la mayoría de las lecturas, sin embargo, los textos largos me hicieron cansado el proceso.” • “Si la información es importante vale la pena que tengan muchas páginas, pero si puede ser resumida en síntesis está de más que sea muy grande.” d
N	Impreso	• “Requeriría contemplar condiciones como; qué dispositivo utilizaré para la lectura, en qué lugar sería adecuado usar mi dispositivo para realizar la lectura, ¿mi dispositivo es apto para hacer la lectura? (wifi, comodidad, etc.) Habiendo resuelto esas condiciones no tengo ningún problema con hacer la lectura digital.” • “Tendría que prestar mucha atención.” d
O	Impreso	• “Es práctico porque puedes agregar notas específicas, pero considero que daña mucho la vista por el brillo del dispositivo.” • “Necesito varias veces el párrafo para que comprenda mejor.” d • “Necesito mejorar en captar mejor la información y practicar estrategias para la comprensión.” d

Nota. Por disposiciones éticas en esta investigación, los nombres reales de los estudiantes se han sustituido por letras del Alfabeto que van de la “H” hasta la “O”. Los superíndices representan lo siguiente: ^dFormato de lectura digital. ⁱFormato de lectura impreso.

Las cogniciones identificadas en este grupo evidencian una mayor flexibilidad cognitiva y una orientación más funcional hacia la tarea lectora. Si bien algunos estudiantes reconocieron cansancio o fatiga asociados a la extensión de los textos, estos pensamientos no se acompañaron de una carga emocional disruptiva ni derivaron en la evitación de la tarea.

Por el contrario, se observaron verbalizaciones vinculadas con procesos de autorregulación, atención y planificación del contexto de lectura, tales como: *“Pensé que necesitaba estar en un lugar silencioso para poder concentrarme”* o *“Identificar qué elementos solicitaba cada reactivo”*. Estos resultados son congruentes con lo señalado por Pinzás (2003), quien destaca la importancia de las habilidades metacognitivas en la monitorización de los procesos cognitivos y su contribución a una mejor comprensión lectora. Esto sugiere que, aunque los estudiantes con alta comprensión lectora también experimentan dificultades inherentes a la lectura digital, su interpretación cognitiva de la tarea no se traduce en una interferencia significativa del desempeño, lo que coincide con lo planteado por Beck (2025) respecto a que no son las situaciones en sí mismas las que generan malestar, sino la interpretación que se hace de ellas.



Los resultados relacionados con la metacognición son congruentes con la concepción de esta como el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos, planteada por Flavell (como se citó en Ramírez, Rossel y Nazar, 2015). La limitada supervisión metacognitiva observada favorece que los pensamientos automáticos puedan influir directamente en la comprensión lectora, sin que el estudiante implemente estrategias de regulación o cuestionamiento cognitivo.

Desde una perspectiva descriptiva, la lectura académica digital se configura como una actividad que demanda mayores recursos de autorregulación cognitiva, especialmente en contextos universitarios donde se requiere la comprensión profunda de textos especializados. Los resultados sugieren que las dificultades lectoras no se explican únicamente por el formato digital, sino por la interacción entre cogniciones, pensamientos automáticos y procesos metacognitivos.

La discusión de los hallazgos permite destacar la pertinencia de analizar la comprensión lectora digital desde un enfoque cognitivo y metacognitivo, reconociendo el papel central de las cogniciones asociadas al proceso lector. Los resultados obtenidos, en congruencia con lo reportado por Baron (2017), aportan elementos para comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios al leer textos académicos en formato digital, sin atribuir dichas dificultades de manera exclusiva a factores tecnológicos. En este sentido, se subraya la necesidad de continuar investigando esta problemática.

En este sentido, los resultados dialogan con los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que destacan la importancia del pensamiento crítico, la autorregulación y el manejo de la información como competencias fundamentales en la educación superior.

La lectura académica digital exige el desarrollo de estas competencias, lo que hace pertinente describir los procesos cognitivos que intervienen en su realización.

Se pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando las cogniciones asociadas a la lectura académica digital, particularmente en poblaciones universitarias. El presente estudio contribuye a la visibilización del fenómeno desde un enfoque cualitativo y descriptivo, sentando bases para futuras investigaciones que profundicen en el análisis de estos procesos.



CONCLUSIONES

Los resultados del diagnóstico muestran que una parte de los estudiantes universitarios presenta dificultades en la comprensión lectora en formato digital, asociadas a factores cognitivos y metacognitivos. En concordancia con Ceballos et al. (2011), resulta pertinente considerar alternativas psicopedagógicas orientadas al desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y funcional, que permita a los estudiantes reconocer y regular sus procesos cognitivos y afectivos, así como autogestionar sus estrategias de aprendizaje. En este contexto, el desarrollo de habilidades metacognitivas se configura como un elemento clave para favorecer un aprendizaje más eficaz en entornos educativos digitales.

Si bien los instrumentos y técnicas aplicadas permitieron evidenciar la necesidad de fortalecer las habilidades metacognitivas en un sector de la población estudiantil, los resultados del diagnóstico también ponen de manifiesto otras necesidades relevantes. Entre ellas destaca la carencia de habilidades metacognitivas, particularmente la dificultad para reconocer y diferenciar pensamientos de emociones durante la actividad lectora. Esta confusión limita la posibilidad de que los estudiantes monitoreen y regulen de manera consciente su proceso de lectura.

Asimismo, se identificó la presencia de pensamientos automáticos disfuncionales asociados a la tarea de leer en formato digital. La aceptación incondicional de estas cogniciones se relacionó con la vivencia de malestar emocional, principalmente estrés, lo cual interfiere con la disposición cognitiva necesaria para comprender textos académicos. De manera concomitante, los estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora mostraron la ausencia de rutinas de estudio y de técnicas específicas para abordar textos en formatos digitales, lo que incrementa la dificultad para afrontar las demandas académicas propias de este tipo de lectura.

Finalmente, los resultados sugieren indicios de un autoconcepto bajo en los estudiantes con niveles reducidos de comprensión lectora, evidenciado en valoraciones negativas sobre su desempeño y sus capacidades. En conjunto, estos hallazgos aportan evidencia empírica relevante sobre la necesidad de centrar el análisis en el desarrollo de habilidades metacognitivas, así como en el reconocimiento de pensamientos y emociones, la identificación de pensamientos automáticos disfuncionales, el fortalecimiento de estrategias de estudio para formatos digitales y la atención al autoconcepto académico.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ausubel, D. P. (1960). El uso de organizadores avanzados en el aprendizaje y retención de material verbal significativo. *Journal of Education Psychology*, 51(5), 267.
- Baron, N. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2). 15-20.
<http://dx.doi.org/10.1177/0031721717734184>
- Beck, J. (2025). *Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización* (3ra ed.). Herder Editorial.
- Ceballos, E., Barbosa, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156316011>
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL]. (2021, 8 de junio). *La comprensión lectora y la redacción indirecta en los nuevos exámenes del CENEVAL*.
<https://ceneval.edu.mx/blog/2021/06/20/la-comprension-lectora-y-la-redaccion-indirecta-en-los-nuevos-examenes-del-ceneval/>
- Del Puerto, L., Thoms, C. y Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5(2). 11-25.
<https://repositorio.conacyt.gov.py/bitstream/handle/20.500.14066/2618/pinv15-512.pdf?sequence=1>
- Flores, P., Díaz, A. y Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill Education.
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., y Martín, S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), pp. 35-51.
<https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- OECD (2019), *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*, OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid,
<https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>.
- Pinzás, J. (2003). Metacognición y lectura. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://doi.org/10.18800/9972425932>
- Ramírez-Restrepo, L. y Konstantinova-Vsevolodovna, L. (2018). Lectura de documentos en papel versus documentos digitales en universidades de Colombia y Ucrania. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3). ISSN 0257-4314.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300004&lng=es&tlng=es.
- Roldán, L. y Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1). 77-96.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443652196006>
- Tapia, V. y Silva, M. (1982). Test de comprensión de lectura de Tapia y Silva.

