



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**“COMPRENSIÓN LECTORA DIGITAL EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
BASADA EN LA REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA”**

TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA  
PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:

**JOEL ADRIÁN CARRASCO DOMÍNGUEZ**

DIRECTORA DE TESIS:

**DRA. CLAUDIA ALEJANDRA CASTILLO BURELO**

CODIRECTORA DE TESIS:

**DRA. BELEM CASTILLO CASTRO**

VILLAHERMOSA, TABASCO; SEPTIEMBRE DE 2023



**UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



División  
Académica  
de Educación  
y Artes



REF: DAEA/1719/23

Villahermosa, Tabasco; 12 de septiembre de 2023

**Dra. Patricia Ordóñez León**  
**Directora de Servicios**  
**Escolares**  
**Presente**

En conformidad con lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo** (Directora) y la **Dra. Belem Castillo Castro** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional “Tesis” denominado: **Comprensión lectora digital en estudiantes universitarios. Intervención Psicopedagógica basada en la reestructuración cognitiva**. Elaborado por el **C. Joel Adrián Carrasco Domínguez**. El jurado para el examen profesional del mismo (Dra. María Lourdes Luna Alfaro, Dra. Belem Castillo Castro, Dra. Claudia Alejandra Castillo Burelo, Dr. Braulio Angulo Arjona, Dra. María Guadalupe Noriega Aguilar) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que el interesado ha llevado a cabo. Por lo tanto, puede Imprimirse.

Para los trámites correspondientes, sin otro particular.

Atentamente

**M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra**  
**Directora**



C.c.p Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. De Certificación y Titulación de la UJAT  
Archivo

## CARTA AUTORIZACIÓN

El que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la Tesis denominada "**Comprensión lectora digital en estudiantes universitarios. Intervención psicopedagógica basada en la reestructuración cognitiva**", de la cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la Tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la Tesis mencionada y para los fines estipulados en este documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los dieciocho días del mes de septiembre del año 2023.

**AUTORIZO**

---

**NOMBRE Y FIRMA DEL SUSTENTANTE:  
JOEL ADRIÁN CARRASCO DOMÍNGUEZ  
MATRÍCULA: 212J26003**

## AGRADECIMIENTOS

Con amor y gratitud, agradezco en primer lugar a Jehová, Dios, quien ha sido la fuente de mi salud, conocimiento, habilidades, virtudes y cualidades personales y profesionales. Gracias a su amor y guía, he logrado sobresalir en la vida y crear este trabajo que hoy me permite alcanzar el grado de maestría. Es a Él a quien dedico este logro con humildad y profunda alegría.

Mis padres, Jorge A. Carrasco y Cira Domínguez, merecen un lugar central en esta dedicatoria. Su apoyo inquebrantable y su constante motivación han sido la brújula que me ha dirigido en mi búsqueda de superación personal y profesional. Han sido mis guías, consejeros y el sólido cimiento sobre el cual he edificado mis logros. Este logro no es solo mío, sino en gran parte también es de ustedes, porque con su amor y apoyo me han impulsado a dar cada paso.

A mi hermana Merle Carrasco y a mis sobrinos Matías y Midalí, les agradezco por ser la fuente de energía que necesitaba en los fines de semana cuando la fatiga del trabajo se hacía sentir. Su alegría y amor han sido mi refugio, recordándome constantemente porqué este esfuerzo valía la pena.

Expreso profunda gratitud a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y a la División Académica de Educación y Artes (DAEA) por brindarme el apoyo y las oportunidades académicas de calidad. También al Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por permitirme formarme en un posgrado de calidad, que ha hecho posible tanto mi formación de posgrado como la realización de este proyecto que contribuye al desarrollo científico y social de nuestra nación.

A mis queridos compañeros y profesores de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (MIPE), les agradezco de corazón. Sin su dedicación y apoyo, este proyecto de investigación no habría sido posible. Mi comité investigador, conformado por la Dra. Claudia A. Castillo Burelo, la Dra. Belem Castillo Castro y mi tutora académica, la Dra. María de L. Luna Alfaro, merecen un agradecimiento especial. Su compromiso, palabras de aliento y valiosas sugerencias a lo largo de estos dos años han sido fundamentales en mi crecimiento académico y profesional.

Finalmente, a la Dra. Claudia, gracias por su experiencia, conocimientos y dedicación a mi desarrollo académico, han sido fundamentales para el éxito de este proyecto. Sus sugerencias y orientación meticulosa han transformado mis ideas en una tesis sólida y significativa. Más allá de la labor académica, quiero expresar mi agradecimiento por ser ejemplo de integridad y pasión en la educación. Gracias por creer en mí y por ayudarme a alcanzar esta meta.

## Índice

Introducción .....	1
Capítulo 1. Antecedentes .....	4
1.1. Marco referencial .....	4
1.2. Planteamiento del problema .....	5
1.3. Objetivos .....	9
1.4. Justificación .....	9
1.5. Pertinencia del proyecto .....	11
Capítulo 2. Diagnóstico .....	14
2.1. Proceso metodológico .....	14
2.2. Técnicas e Instrumentos de recogida de datos .....	16
2.3. Resultados del diagnóstico .....	18
2.4. Análisis de resultados .....	22
Capítulo 3. Sustento teórico .....	25
3.1. Comprensión lectora .....	25
3.2. Teoría en psicología cognitiva (Terapia cognitiva) .....	29
3.2.1. Cogniciones .....	31
3.2.2. Técnica de reestructuración cognitiva .....	34
3.2.3 Metacognición .....	38
3.3. Teoría pedagógica constructivista .....	41
Capítulo 4. Diseño y Aplicación de la Propuesta de Intervención .....	45
4.1. Descripción del Taller: El ABC del Pensamiento .....	45
4.2. Plan de acción .....	50
Capítulo 5. Aplicación y evaluación .....	52
5.1. Diseño de la planeación de evaluación .....	52
5.2. Diseño de los instrumentos de cotejo .....	53
5.3. Registro del proceso de aplicación .....	55

5.4. Ajustes y observaciones durante la implementación .....	62
5.5. Informe de evaluación .....	66
5.6. Hallazgos.....	78
Conclusiones .....	80
Referencias.....	84
Anexos.....	88

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## Introducción

En el año 2020, el mundo experimentó un giro significativo con la declaración de la pandemia por COVID-19. Este acontecimiento inesperado tuvo un impacto importante en la convivencia a nivel mundial, especialmente en la forma en que interactuamos en los ámbitos sociales y educativos. La digitalización se convirtió en la nueva norma, ya que las interacciones con familiares, amigos y compañeros se llevaron a cabo principalmente a través de llamadas telefónicas y videoconferencias. De manera similar, los procesos educativos se vieron transformados, con las metodologías presenciales migrando hacia entornos digitales. Las aulas virtuales y las videoconferencias reemplazaron las interacciones cara a cara, y las actividades escolares se adaptaron a formatos digitales.

Sin embargo, esta transición no estuvo exenta de dificultades, especialmente para los estudiantes universitarios. Muchos experimentaron estrés al adaptarse a una modalidad educativa no familiar, pasando largas horas frente a una pantalla. Además, surgieron problemas psicológicos, como la depresión, el aumento del estrés, la ansiedad y el miedo en la vida diaria de los estudiantes.

Este cambio también incidió en la digitalización de las actividades escolares y los formatos de lectura. El confinamiento nos obligó a modificar nuestros hábitos de lectura, migrando de los formatos físicos o impresos hacia los formatos digitales como PDF, ePub y documentos en línea. Sin embargo, muchos estudiantes enfrentaron dificultades para leer en estos formatos debido a la incomodidad de pasar tanto tiempo frente a la pantalla, el estrés y la ansiedad que experimentaban, así como la desmotivación. Esto tuvo un impacto en la comprensión de los textos académicos, afectando la preparación previa a las clases y el rendimiento académico general.

Ante esta problemática educativa, resulta imperativo abordarla de manera activa y proponer intervenciones que promuevan un cambio positivo. En este contexto, el presente trabajo de investigación se enfoca en la reestructuración cognitiva de pensamientos disfuncionales en estudiantes universitarios con un nivel bajo de comprensión lectora en formatos digitales. El objetivo principal es proponer el desarrollo de habilidades metacognitivas que influyan en la comprensión de textos académicos digitales en estos estudiantes.

Este documento se basa en un estudio realizado con estudiantes del diplomado "Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología" (CEPLP), impartido en la División Académica de Ciencias de la Salud en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Esta investigación se convierte en un aporte valioso desde la perspectiva de la psicología a la educación, explorando temas complejos relacionados con el pensamiento y su aplicación en el campo educativo.

La tesis se estructura en cinco capítulos, cada uno abordando aspectos específicos de la investigación. En el primer capítulo, se describe el contexto educativo en el que se observó por primera vez la dificultad de los estudiantes universitarios para comprender textos académicos digitales. Se presentan los objetivos específicos del estudio, que incluyen identificar los pensamientos asociados a la comprensión de textos académicos y analizar cómo influyen estas cogniciones en su capacidad para comprender estos textos. Además, se explica la importancia de abordar esta problemática y cómo los resultados pueden contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

El segundo capítulo se enfoca en el proceso metodológico basado en un enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción. Se presentan los instrumentos utilizados, como un Test de Comprensión Lectora y una entrevista cualitativa estructurada, para obtener un diagnóstico educativo que permita comprender a fondo esta problemática. Asimismo, se presentan los resultados del diagnóstico educativo, identificando las cogniciones disfuncionales que emergen en los estudiantes universitarios al leer textos académicos digitales. Estos resultados son fundamentales para diseñar una intervención educativa que mejore las habilidades metacognitivas necesarias para comprender este tipo de textos.

El tercer capítulo proporciona un marco teórico sólido para comprender cómo las habilidades metacognitivas influyen en el proceso de comprensión lectora. Se explora el constructo de comprensión lectora, se abordan aspectos de la psicología cognitiva, la importancia de modificar las predisposiciones cognitivas negativas relacionadas con la lectura en formato digital y se presentan fundamentos teóricos basados en el constructivismo y la técnica de reestructuración cognitiva de la terapia cognitivo-conductual. Este capítulo sienta las bases para la implementación de una intervención pedagógica efectiva.

En el cuarto capítulo se describe el diseño de la propuesta educativa de intervención denominada "El ABC del Pensamiento". Esta estrategia tiene como objetivo reestructurar los pensamientos automáticos disfuncionales que influyen en la baja comprensión lectora digital de los estudiantes del diplomado CEPLP de la DACS-UJAT. Se presenta un plan de acción detallado que describe cada una de las actividades para implementar la estrategia educativa.



El último capítulo documenta la aplicación y evaluación de la estrategia educativa diseñada e implementada. Se describe el diseño de evaluación utilizado para monitorear la evolución del problema, se presentan los instrumentos utilizados y se registra el proceso de aplicación del taller, incluyendo observaciones y ajustes realizados para mejorar intervenciones futuras. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el taller a los estudiantes seleccionados, destacando una mejora significativa en las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora de textos académicos digitales.

En conclusión, este trabajo de investigación aborda de manera integral la problemática de la comprensión lectora en formatos digitales en estudiantes universitarios. A través de un enfoque metodológico reflexivo y la implementación de una estrategia educativa efectiva, se busca promover el desarrollo de habilidades metacognitivas y mejorar la comprensión lectora en este contexto. Los resultados obtenidos y los aprendizajes adquiridos durante este proceso ofrecen valiosas aportaciones para los docentes que enfrentan este desafío de manera regular.

Universidad Autónoma de Tabasco.  
México.

## Capítulo 1. Antecedentes

### 1.1. Marco referencial

El pensamiento es una habilidad cognitiva de orden superior, orientada a la identificación, manejo e interpretación de situaciones en las que el individuo se apropia de la información y el conocimiento. Las habilidades de pensamiento son fundamentales para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel educativo superior, ya que forman parte principal de la comprensión y autorregulación de los pensamientos; la metacognición como habilidad involucra en el sujeto una capacidad reflexiva de observación de los propios pensamientos automáticos y su influencia en las formas de aprender (Ausubel, 1960; Beck, 2006).

En la tarea de leer, surgen pensamientos automáticos, que se caracterizan por ser deliberados, breves y rápidos. Ante la carencia de observación y análisis, estos son aceptados incondicionalmente por el individuo, trayendo consigo interpretaciones sesgadas que conducen a conductas pocas veces adaptativas. Comprender un texto académico sería complejo si no se tiene una adecuada autorregulación de la actividad cognitiva.

La metacognición como habilidad de pensamiento no se encuentra dentro del repertorio de herramientas de un sector de estudiantes de pregrado, aunque es parte de la formación, no siempre son fomentados; los contenidos académicos están orientados al desarrollo de aptitudes y destrezas propios de una disciplina. Tal es el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursan el diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología (CEPLP). Se ha observado que algunos alumnos de esta formación profesional se les ha complicado desarrollar adecuadamente habilidades de pensamiento, en consecuencia, se les dificulta comprender textos académicos en formatos digitales que le dan el sustento científico a la psicología como disciplina.

Sumado a esto, después de la pandemia por COVID-19, se tomó la virtualidad como una nueva forma de interacción social, sumando la complejidad de leer a través de una pantalla, ya sea una tableta electrónica, celular o a través del aula virtual de aprendizaje. Con ello la importancia de considerar cómo estas nuevas formas de lectura asocian cogniciones disfuncionales que influyen en la comprensión lectora.

Por lo tanto, sería importante en esta investigación evaluar las cogniciones y distinguir las que se asocian a la comprensión de textos digitales en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología que cursan el diplomado CEPLP. Es de importancia considerar en el año 2022 si esta problemática sigue presente, ya que en este año se retomaron las clases bajo la modalidad

híbrida, en la que los estudiantes acuden de manera presencial y virtual a las aulas de clase, además de que algunos docentes y alumnos se han adaptado considerablemente al trabajo virtual después de dos años de confinamiento en el Estado de Tabasco.

La Licenciatura en Psicología se imparte en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT); Universidad pública ubicada en el estado de Tabasco, que tuvo sus inicios en el siglo XIX, considerada por el Estado como la máxima casa de estudios. Esta institución tiene gran reconocimiento por su calidad y por ser la más grande en la entidad. Cuenta con 12 divisiones académicas, de las cuales una de ellas es la División Académica de Ciencias de la Salud (DACs), ubicada en la Avenida Gregorio Méndez Magaña, Col. Tamulté de las Barrancas, en Villahermosa, Tabasco. En cuanto a infraestructura, cuenta con edificios por disciplina, laboratorios de prácticas disciplinares, consultorio psicopedagógico, biblioteca, centro de cómputo, oficinas administrativas, baños con servicios básicos, plaza del estudiante, canchas deportivas, estacionamientos, casetas de vigilancia y áreas verdes. Dentro de este plantel se imparten 7 licenciaturas y 22 posgrados. Las licenciaturas son: Nutrición, Médico Cirujano, Psicología, Cirujano Dentista, Enfermería, Curso complementario de la Licenciatura en Enfermería y Trabajo Social. Los posgrados surgen como área de especialización de cada una de estas disciplinas.

En esta institución la Licenciatura en Psicología se imparte desde el año 1990, siendo reconocida por organismos evaluadores a nivel nacional, obteniendo logros importantes en términos de calidad educativa, pero manteniendo una visión clara en la búsqueda de la mejora continua. Durante el ciclo 2022-01 la matrícula estuvo conformada por 958 estudiantes. Por otra parte, el diplomado CEPLP se imparte oficialmente dentro de esta institución desde el 2018.

Ante la dificultad que enfrentan estos estudiantes para comprender textos académicos en formatos digitales, se opta por investigar esta problemática, lo cual implica realizar una primera aproximación al campo de estudio. En este trabajo participaron de manera voluntaria 53 estudiantes del diplomado referido, 45 mujeres y 8 hombres, con una moda de 23 años. En su mayoría, este grupo de estudiantes eran prestadores del servicio social y/o prácticas profesionales y cursaban sus últimas materias de licenciatura.

## **1.2. Planteamiento del problema**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) define la comprensión lectora como “la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p.1). Así, se reconoce la comprensión lectora como una

habilidad que influye en el desarrollo y aumento del potencial en cuanto a conocimientos de las personas.

Ante esto, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2021) durante el último año consideró importante evaluar la comprensión lectora en los egresados universitarios, al grado de agregar a su estructura la comprensión lectora como un área de evaluación dentro del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL Plus); argumentando que la lectura es una habilidad no propia de una asignatura o profesión en particular, ni de un nivel educativo, ya que proporcionan herramientas útiles para cualquier área del conocimiento, y conforme van cambiando los niveles, se ajustan sus características, exigencias y propósitos.

En este proyecto se entenderá a las cogniciones como un proceso interno; no observable, resultado de estímulos intrínsecos y extrínsecos. Aunque a esta actividad interna algunos autores la han seccionado, se trabajará a nivel de pensamientos automáticos que, se caracterizan por ser aleatorios, rápidos, breves y que en muchas condiciones son aceptados incondicionalmente por el sujeto sin ser sometidos a prueba, trayendo consigo consecuencias conductuales pocas veces funcionales.

Para Flavell (como se citó en Ramírez, Rossel y Nazar, 2015) la metacognición es el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos, lo que implica la supervisión constante y la regulación de estos procesos para lograr un objetivo específico. En otras palabras, la metacognición es una habilidad para observar y/o monitorear los propios procesos mentales, como se abordó con anterioridad en este caso, a nivel de pensamientos automáticos.

A partir de la pandemia por COVID-19, declarada en México en 2020, los ambientes de aprendizaje se vieron modificados, generando que las actividades sociales y principalmente, escolares, se realizaran de manera virtual. Muchos procesos análogos se tornaron digitales. En lo que respecta al campo educativo, docentes y alumnos cambiaron las formas de trabajo, modificando los procesos de enseñanza-aprendizaje a un entorno digital; los estudiantes socializaban a través de videoconferencias y recibían los materiales académicos a través del aula virtual. Los contenidos textuales, que hasta antes del 2020 era común tenerlos en físico, a partir de este año predominaron las lecturas por medios virtuales, los comprendidos científicos se podían leer a través de una pantalla, ya sea una computadora, tableta electrónica o celulares.

Sin embargo, se observó que los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología realizaban valoraciones cognitivas en muchos casos, sesgadas, expresando molestia ante la carga de lecturas científicas en soporte digital, por lo que sus niveles de comprensión de textos disminuían cuando se analizaban las lecturas previas en las aulas físicas o virtuales de clases; la predisposición a la lectura en soporte digital influía directamente en la comprensión obtenida.

La investigación de Roldán y Zabaleta (2017) lo confirma, ellos evaluaron la capacidad de los estudiantes de nivel superior para entender lo que leían, así como su propia percepción de su habilidad en este aspecto. Los datos de su investigación demostraron que quienes no comprendían los textos, era por la influencia de conocimientos metacognitivos entorno a la tarea de leer. Estas cogniciones disfuncionales influían en la ineffectividad de la comprensión exitosa.

Algunas de las cogniciones expresadas verbalmente por los estudiantes de psicología eran disfuncionales, por su sentido negativo hacia el estudiante y a la tarea de leer, las cogniciones más comunes eran: “no me gusta leer en una pantalla”, “es tedioso”, “creo que me voy a gastar la vista”, “no soy capaz de leer esto”, “a mí se me complica leer y para algunos es más sencillo”, “me voy a distraer si leo en la laptop”, “prefiero leer en formato impreso”, “comprendo más cuando no es digital”, “me distraigo con facilidad si leo en digital”. Analizado desde una perspectiva profesional el problema tuvo mayor visibilidad cuando dio inicio el confinamiento por la COVID-19, el consumo de contenido digital tuvo un aumento considerable en comparación con años anteriores.

La poca comprensión lectora de estudiantes universitarios ¿es un problema al que se le debe poner atención? De acuerdo con Del Puerto et al. (2018) en su investigación sobre comprensión lectora en universitarios, los resultados indicaron que muchos estudiantes que inician su educación universitaria tienen dificultades en la comprensión de textos, sobre todo en aquellos relacionados con la ciencia. Lo que establece una preocupación constante en la cantidad y calidad de conocimiento que los estudiantes de pregrado ya traen desde niveles académicos anteriores.

En una investigación que se realizó en las universidades de Colombia y Ucrania por Ramírez y Konstantinova (2018) encontraron que la lectura en formatos digitales causaban mayor fatiga cognitiva y visual que una lectura en soporte impreso. Por lo que se centraron en caracterizar aspectos del proceso de lectura en ambas modalidades en estas universidades, concluyendo que se comprendía mejor la información impresa que la electrónica.

Por otra parte, Flores et al. (2017) estudiaron la habilidad de los estudiantes universitarios para entender textos en diferentes medios y su capacidad para regular su propio aprendizaje. Ellos demostraron que la modalidad de lectura no parece incidir en la comprensión, sino dependía de la habilidad lectora individual del estudiante. Se consideraba que una persona era un buen lector si era capaz de entender textos con la misma facilidad ya sea en formato digital o impreso.

En función de las variadas investigaciones de estos autores, se entiende que la carencia de comprensión lectora influye directamente en las dificultades para alcanzar el aprendizaje y el posterior desempeño profesional; encontrando diversas perspectivas que influyen en la comprensión de textos, señalando desde el cansancio cognitivo y visual, las evaluaciones cognitivas disfuncionales, la influencia del soporte o la carencia de habilidades lectoras.

Esta realidad problematizadora en México da pauta al estudio e intervención. Ya que, de no aplicarse una estrategia, pronto se tendrían en el campo laboral a profesionales en psicología con poco dominio teórico y que carecerían de las estrategias de intervención que la formación disciplinar les proporciona, por ende, la calidad de los servicios psicológicos en los sectores sociales, de salud, organizacionales y educativos serían escasos de calidad.

En México muy poco se ha intervenido en este desafío educativo, la mayoría de los estudios se limitan a la descripción de la problemática de comprensión en el nivel superior, así como al desarrollo de habilidades metacognitivas, aunque en algunos otros países se han hecho trabajos similares como es el caso de las investigaciones realizadas por Burin et al. (2013) que demuestran la importancia de seguir indagando en este amplio campo de estudio.

Por lo que, es necesario contribuir desde el campo educativo apoyado por la disciplina psicológica en esta problemática. Si bien, son tres las variables que influyen: el soporte (digital o impreso), las habilidades de lectura y las valoraciones cognitivas. Sería importante cubrir las tres para disminuir la prevalencia de esta situación, pero si se requiere la generación de resultados plenos y concretar la comprensión como una habilidad más de los estudiantes, se priorizará en este proyecto trabajar con las valoraciones cognitivas disfuncionales asociadas a la tarea de leer, desarrollando en el estudiante habilidades metacognitivas. Por lo tanto ¿cuáles son las cogniciones disfuncionales asociadas a la tarea de leer en soporte digital? y ¿cómo pueden los estudiantes desarrollar habilidades metacognitivas?

### **1.3. Objetivos**

#### ***Objetivo general***

Proponer el desarrollo de habilidades metacognitivas que influyen en la comprensión de textos académicos digitales en estudiantes universitarios.

#### ***Objetivos específicos***

1. Determinar el nivel de comprensión lectora general en formato digital de los estudiantes del diplomado CEPLP.
2. Identificar las cogniciones que surgen en la lectura de textos académicos digitales en los estudiantes del diplomado CEPLP.
3. Diseñar un proyecto de intervención educativo que integre el desarrollo de habilidades metacognitivas adaptadas a la comprensión de textos académicos digitales en los estudiantes del diplomado CEPLP.
4. Implementar el proyecto de intervención educativa que integre el desarrollo de habilidades metacognitivas adaptadas a la comprensión de textos académicos digitales en los estudiantes del diplomado CEPLP.
5. Evaluar la propuesta de intervención implementada y proponer acciones a seguir.

### **1.4. Justificación**

La idea de investigación surge por dos situaciones: el problema es observado en la práctica docente con estudiantes universitarios e interés personal por estimular habilidades que formen a futuro profesionales competentes. En la primer situación de interés, con anterioridad, se observó que los estudiantes tenían dificultades para comprender los textos académicos impresos, aunado a la pandemia por COVID-19, las formas de lectura se vieron modificadas ante los nuevos ambientes digitales de aprendizaje. Con la digitalización de la lectura, fue común escuchar y observar expresiones de molestia en algunos alumnos porque se les dificultaba comprender los textos científicos digitales, aunque a otros se les facilitaba hacerlo, ¿de dónde provienen las diferencias en qué un sector sí comprendía las lecturas académicas digitales en comparación con los demás alumnos?

Algunos autores ya mencionados muestran la injerencia de la carencia de habilidades metacognitivas en la comprensión de los textos académicos. Si se desea incidir en esta problemática, se puede considerar un trabajo similar al que realizaron Pérez y Pascual (2010) cuyo objetivo era ayudar estudiantes universitarios españoles a desarrollar competencias de pensamiento, concluyendo en un análisis metacognitivo que los escolares percibían sus

aprendizajes como más significativos, recordando los temas a mayor largo plazo; demostrando la efectividad del desarrollo de habilidades metacognitivas y su influencia en el aprendizaje.

De acuerdo con la UJAT (2021) la carencia principal en la educación de México radica en la habilidad limitada de comprensión de lectura de los jóvenes, el rector de esta institución en entrevista menciona que “la educación en México tiene problemas serios; en evaluaciones internacionales tenemos los niveles más bajos, contamos con un serio problema de comprensión lectora...”. Estas declaraciones del rector institucional demuestran la importancia de intervenir en la problemática.

Sustentado en la fracción II del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se consagra el derecho a la educación y se establece que ésta debe ser integral, promoviendo el bienestar de las personas a través del desarrollo de sus capacidades cognitivas. Se considera la excelencia educativa como un medio para fomentar el aprendizaje constante y el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que contribuye a su desarrollo integral.

Siguiendo esta misma línea, uno de los principios que sustenta el modelo educativo de la UJAT (2005) es la formación integral del estudiante como un proceso continuo donde se desarrollen las potencialidades de la persona mediante el equilibrio de aspectos cognitivos hacia la búsqueda de los saberes como pilares de la educación, adaptadas a las situaciones actuales y futuras. Por lo tanto, este modelo se basa en teorías psicológicas y pedagógicas; constructivistas y humanistas, donde una de sus vertientes está centrada en educar la mente (enseñar a pensar). Asimismo, en la adquisición de estas destrezas cognitivas contribuye a que los estudiantes desarrollen una imagen y concepto positivo de sí mismos y mejoren su capacidad para resolver problemas y tomar decisiones de manera efectiva. Se considera la importancia de promover actividades innovadoras de manera que el estudiante aprenda a hacer, haciendo.

Es sustancial considerar la investigación de Sequea y Barboza (2012) donde apuntan que “el aprendizaje cooperativo, aprender haciendo, aprendizaje significativo, las estrategias para la mediación de aprendizaje y los procesos metacognitivos en el proceso de aprendizaje son importantes para desarrollar la comprensión de la lectura”. Básicamente, adquirir habilidades metacognitivas donde se puedan observar y poner a prueba las cogniciones disfuncionales asociadas a la tarea de leer, sustentados por la teoría constructivista (educativa) y cognitiva-conductual (psicológica) traería consigo mejoras en la comprensión de textos digitales.

Está claro que la emergencia sanitaria por la COVID-19 se hizo visible como disparador común de trastornos relacionados con la ansiedad, depresión, problemas familiares, ideación e



intentos de suicidio; sin embargo, los profesionales preparados para intervenir en estas situaciones son los psicólogos, lo que acentúa la importancia de contar con personal de salud competente en estas áreas

Implementar este proceso de investigación-acción en estudiantes universitarios de psicología, sería fundamental para facilitar el aprendizaje en la comunidad estudiantil. De esta manera, los alumnos se forman de manera integral en el que su desempeño académico mejora considerablemente y se termina por ver reflejado a futuro en el marco laboral con profesionales sumamente competentes, capaces de comprender problemáticas psicosociales a las que puedan darles soluciones de manera efectiva.

Sería un importante diferenciador de las investigaciones ya realizadas en el estado, la universidad y el país, aplicar el manejo de estrategias desde la psicología cognitiva como disciplina, enfocadas en la construcción de habilidades metacognitivas, emplearlas a favor del alumno para la consolidación en la comprensión de textos. Por lo tanto, con este proyecto no solo los estudiantes resultarían beneficiados al adquirir y mejorar sus aprendizajes, sino que la población tabasqueña también estaría siendo beneficiada de forma indirecta al recibir servicios psicológicos de calidad.

### **1.5. Pertinencia del proyecto**

Es pertinente la elaboración de este proyecto, ya que la comprensión lectora es una habilidad transversal que puede ser apreciada desde un aspecto vertical u horizontal, vertical porque no son propias de un nivel educativo y horizontal porque no son propias de una disciplina profesional.

Al intervenir en esta problemática se cumpliría con uno de los objetivos de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, desarrollar procesos de intervención e innovación para la mejora de la práctica y el quehacer educativo, donde se permita el análisis y la comprensión de las problemáticas de enseñanza y de aprendizaje; promoviendo una formación integral basada en principios constructivistas y humanistas.

Es fundamental reconocer que en muchas ocasiones los profesores universitarios asumen que sus estudiantes poseen habilidades sólidas de comprensión lectora, sin explorar los diversos factores que pueden dificultar o facilitar la comprensión en entornos digitales. Como se mencionó previamente, el CENEVAL (2021) ha actualizado sus exámenes de egreso de Licenciatura para incluir la comprensión lectora como una habilidad fundamental que los estudiantes de pregrado deben desarrollar.

En este contexto, el presente proyecto se presenta como una oportunidad significativa para beneficiar a los profesores universitarios. Al abordar la modificación de pensamientos disfuncionales en torno a la tarea de leer en formato digital, se busca aumentar el nivel de comprensión lectora digital en los estudiantes. Al mejorar estas habilidades, los profesores podrán contar con un grupo de estudiantes mejor preparados y capaces de aprovechar al máximo los materiales de lectura en línea.

El desarrollo de estrategias y enfoques específicos para abordar los desafíos de la comprensión lectora digital permitirá a los profesores universitarios identificar y superar las barreras comunes que enfrentan sus estudiantes. Al comprender los factores que influyen en la comprensión de textos digitales, los profesores podrán adaptar sus métodos de enseñanza y diseño de materiales para promover una lectura más efectiva y un aprendizaje más profundo.

La comprensión lectora ha sido identificada como un problema fundamental en el ámbito educativo, tal como lo menciona el rector de la UJAT. Aunque existen diversas investigaciones relacionadas con esta temática en la universidad y el posgrado, la mayoría se ha centrado en describir el problema sin abordar de manera específica el nivel superior.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), hasta el momento no se ha realizado una indagación distinta que se enfoque en el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, las cuales tienen una influencia directa en el problema de comprensión lectora. Este proyecto de intervención es diferenciador e innovador, ya que se centra en el formato de lectura digital y busca implementar estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas son un campo de intervención psicológica para la regulación del aprendizaje, que puede contribuir de manera diferente a lo que se ha trabajado hasta ahora desde la disciplina educativa. Al centrarse en el formato de lectura digital, este proyecto marca una clara diferencia con las investigaciones previas realizadas en la universidad.

Implementar estrategias metacognitivas específicas en el contexto de la lectura digital puede tener múltiples beneficios para la universidad. En primer lugar, se promoverá un mayor nivel de comprensión lectora entre los estudiantes, lo cual se traducirá en un mejor rendimiento académico y una mayor adquisición de conocimientos.

Además, al enfocarse en el nivel superior, este proyecto contribuirá a mejorar la calidad educativa de la universidad y a fortalecer su reputación como institución comprometida con la formación integral de sus estudiantes. Al desarrollar habilidades metacognitivas, los alumnos

serán capaces de enfrentar de manera más eficiente los desafíos de la lectura digital, lo que les permitirá aprovechar al máximo los recursos y materiales de estudio disponibles en este formato.

La elaboración e implementación de un proyecto de intervención que se enfoque en la observación, análisis y modificación de las cogniciones disfuncionales de los estudiantes, las cuales influyen en la problemática de comprensión lectora, sería de gran importancia para la sociedad en general. Este proyecto beneficiaría en gran medida a los estudiantes de la licenciatura en psicología, siendo un campo en el cual se pueden aplicar directamente las estrategias y técnicas de intervención psicológica para abordar estas cogniciones disfuncionales y promover un mayor nivel de comprensión lectora.

Además, este proyecto podría extenderse a otras disciplinas, reconociendo la comprensión lectora como una habilidad transversal y las habilidades metacognitivas como el desarrollo del "aprender a pensar". Esto resultaría en la formación de profesionales mejor preparados, dotados de competencias de aprendizaje propias del siglo XXI, tal como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) en sus competencias recomendadas.

Entre estas competencias se destacan el pensamiento crítico y resolución de problemas, la agilidad y adaptabilidad, y el acceso a la información y análisis de esta. Al fortalecer estas habilidades en los estudiantes, se contribuye al desarrollo de ciudadanos capacitados para enfrentar los retos y demandas de una sociedad en constante cambio. El impacto de este proyecto en la sociedad se reflejará en una mejora sustancial en la calidad educativa, no solo en términos de comprensión lectora, sino también en el fomento de habilidades cognitivas superiores y una mayor capacidad de análisis y reflexión crítica.

## Capítulo 2. Diagnóstico

### 2.1. Proceso metodológico

En la lectura de textos digitales se ponen en marcha diversos procesos cognitivos y metacognitivos que influyen de manera directa en la comprensión del texto. Para la comprensión satisfactoria de un texto digital es necesario contar con habilidades metacognitivas que orienten al individuo a gestionar sus pensamientos, es decir, identificarlos, cuestionarlos, verificarlos y reflexionar sobre ellos, ya que estos pensamientos influyen en la interpretación de las situaciones en las que el estudiante se apropia de la información y el conocimiento.

Se considera que el enfoque de investigación de esta situación problemática se abordará desde la metodología cualitativa, que de acuerdo con Sampieri et al. (2014) Este enfoque de investigación tiene como objetivo comprender y explorar cómo los individuos perciben y experimentan los fenómenos en su contexto, a través de sus propias interpretaciones y significados. Este enfoque resulta especialmente útil en temas poco estudiados, como es el caso de esta investigación.

El diseño en el que se basa este trabajo es la Investigación-Acción, específicamente en las escuelas como propone Elliot (2010). De acuerdo con este autor este diseño de indagación se relaciona con problemas prácticos educativos, en lugar de centrarse únicamente con los problemas teóricos; se lleva a la práctica, analiza las acciones de las personas y las situaciones sociales que los profesores experimentan como problemáticas, y que pueden ser modificadas mediante respuestas prácticas.

Como punto de partida para esta investigación se reconoce el contexto donde la escasa comprensión lectora digital se observa directamente por el profesor de manera empírica en la revisión de lecturas en las aulas de clases; por lo que es importante elaborar un diagnóstico que muestre evidencia de los principales ejes que perpetúan el problema.

Aunque la palabra diagnóstico tiene una connotación polisémica, se pretende utilizarlo en este estudio bajo el término diagnóstico educativo, ya que se considera específico para el abordaje, alejado de reduccionismos. Arriaga (2015) señala que el diagnóstico educativo en la investigación-acción es una actividad científico-profesional que sigue un proceso metodológico. Este proceso se compone de las siguientes etapas: recogida de información, análisis de la información, valoración de la información para la toma de decisiones, intervención mediante la adaptación curricular adecuada y evaluación del proceso diagnóstico.

A partir del diagnóstico se pueden tomar decisiones para el abordaje de la problemática educativa demostrada y así adaptar el proceso de intervención que incida de manera acertada al problema. Para este trabajo, es fundamental identificar en los estudiantes universitarios dos aspectos fundamentales que influyen en el mantenimiento de la problemática:

1. Las cogniciones o pensamientos que se relacionan con la tarea de leer en soporte digital.
2. El nivel de comprensión lectora general de los estudiantes universitarios.

Sin perder de vista, el objetivo central de este trabajo que, es proponer desde la disciplina psicológica el desarrollo de habilidades metacognitivas que influyen en la comprensión de textos académicos digitales en estudiantes universitarios. El problema de estudio se abordará con alumnos del diplomado CEPLP que se imparte en la División Académica de Ciencias de la Salud en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la población con la que se trabajará son 53 estudiantes de este diplomado.

La población objetivo de esta investigación está compuesta exclusivamente por 53 estudiantes del diplomado CEPLP que cursan el último semestre de la licenciatura en psicología. El grupo está conformado por 45 mujeres y 8 hombres, con una moda de 23 años. Es importante destacar que la mayoría de estos estudiantes se encuentran en la etapa final de su formación, ya que están cursando las últimas materias y realizando el servicio social y/o prácticas profesionales. Todos los participantes residen en el estado de Tabasco, aunque algunos de ellos provienen de áreas periféricas de la capital del estado, lo que contribuye a una diversidad socioeconómica y cultural en el contexto educativo. Se considera que esta población proporcionará información valiosa para la investigación.

Cabe mencionar que el diplomado CEPLP tiene una duración de 5 meses, comenzando en agosto y finalizando en diciembre de 2022. Durante este período se llevará a cabo el proceso de intervención propuesto en la investigación. Sin embargo, el diagnóstico educativo se realizará en el mes de junio del mismo año, como etapa previa al inicio del diplomado. Este diagnóstico permitirá obtener una comprensión detallada de la problemática de comprensión lectora en el contexto de los estudiantes de psicología.

A partir de la población objetivo, se realizará una muestra por conveniencia, siguiendo la recomendación de Sampieri, Fernández y Baptista (2014). Esta muestra se seleccionará de manera intencionada entre los estudiantes que presenten la problemática de comprensión lectora y se les abordará e invitará a participar de manera voluntaria en la investigación.

## 2.2. Técnicas e Instrumentos de recogida de datos

Para sustentar el proceso del diagnóstico educativo es necesario emplear técnicas e instrumentos para la recolección de la información cualitativa. Ingresar al campo de investigación no sería posible sin la participación de gatekeepers dentro de la División Académica de Ciencias de la Salud que permitieran el acceso a la información, participantes y hacer los trámites oficiales pertinentes; para Sampieri et al. (2014) estos controladores de ingreso son personas que posiblemente cuentan con un papel oficial dentro del contexto y facilitan la entrada al ambiente, ayudando en la localización de participantes.

Además, se hace uso de la técnica entrevista cualitativa estructurada. De acuerdo con Sampieri, Fernández y Baptista (2014) esta técnica se utiliza cuando, por razones éticas, no es posible observar el problema de estudio o cuando este es demasiado complejo para ser observado directamente. En este caso, la entrevista de elaboración propia se estructuró con 10 preguntas, de las cuales 5 son abiertas de tipo de expresión de sentimientos con el objetivo de conocer las cogniciones asociadas a la tarea de leer textos académicos en formatos digitales, en tres momentos de la lectura: antes, durante y después de cumplir con esta actividad. Se considera que, por el tiempo, tamaño de la muestra y consideraciones éticas las entrevistas sean resueltas a través de un formulario de Google titulado: Cogniciones en la Lectura, por lo que el análisis de las respuestas queda a criterio del profesional investigador, con la finalidad de evaluar cuáles son los pensamientos automáticos inmersos en esta tarea. Las categorías de análisis del cuestionario (vea el anexo A) son las siguientes:

- Soporte de lectura

La modalidad del formato en que se lee y comprende un texto académico, en su mayoría podrían ser digitales o físicos/impresos.

- Pensamientos

Según Beck (2006), es la actividad cognitiva o “pensamientos automáticos, que no surge de una deliberación o un razonamiento, sino que parecen brotar de manera automática y suelen ser veloces y breves” (p.33).

Las primeras 5 preguntas de la entrevista cualitativa brindan información relacionada al soporte de lectura y las cuestiones 6 al 10 indagan información sobre los pensamientos orientados a la tarea de leer en formato digital. Las interrogantes que valoran los pensamientos automáticos se analizarán bajo el paradigma cognitivo-conductual en psicología, en el que se buscarán interpretaciones erróneas sobre la actividad de leer en formato digital, a estas cogniciones erróneas se les denominará pensamientos automáticos disfuncionales.

Si bien un pensamiento automático surge de manera espontánea ¿cómo identificar un pensamiento disfuncional? De acuerdo con Beck (2006) un pensamiento se considera disfuncional cuando distorsiona la realidad, genera perturbación emocional e/o interfiere con la capacidad del individuo para alcanzar sus objetivos. En general, este tipo de pensamientos tienen un contenido negativo. Por lo que un pensamiento se identificaría como disfuncional por su contenido negativo hacia la actividad de leer y/o las capacidades del alumno. En contraparte, para esta investigación, un pensamiento automático sería adecuado cuando se extrae una conclusión útil y válida de la actividad lectora.

El instrumento que se emplea es la prueba de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva (1982) una de las pocas pruebas dirigidas a la población universitaria que establece un nivel general de comprensión lectora. El objetivo de este instrumento es evaluar la habilidad general de comprensión lectora a través de diferentes subdestrezas, tales como la identificación de información factual, la definición de significados, la identificación de la idea principal del texto, la interpretación de hechos, las inferencias sobre el autor y el contenido del texto, y la capacidad para etiquetar o clasificar información.

La versión extensa se compone de 10 fragmentos textuales que se organizan en 38 ítems de selección múltiple que, se disponen de tres distractores y una respuesta correcta (Vea el anexo B). Asimismo, esta prueba cuenta con un ítem de completamiento y dos de jerarquización. La aplicación de este se llevará a cabo de forma grupal y virtual a través de un formulario de Google, en el que se obtendría la calificación en automático de la prueba, siendo 38 la puntuación máxima a alcanzar.

Este instrumento asume validez de contenido y empírica. De acuerdo con Tapia y Silva (1982) confirma que los procesos de elaboración y selección de los ítems utilizados en la prueba brindan pruebas sólidas de validez de contenido. Para evaluar la validez empírica, las autoras utilizaron el Test de Habilidad Mental de California (Serie Intermedia) como medida de criterio. El índice de validez obtenido fue del 0,58, con una variación del 33,64%.

En cuanto a la confiabilidad, se realizó una prueba de test-retest que mostró un índice de correlación de 0,53. Además, se calculó el índice de consistencia interna mediante la fórmula 21 de Kuder Richardson, que arrojó un valor de 0,58. El error estándar de medición fue de 3,01, lo que indica que el puntaje puede variar en un rango de tres puntos. Los índices de confiabilidad también son moderados y se relacionan con los de validez.

Se estima que antes de la puesta en marcha de las actividades de recolección de datos cualitativos para la obtención del diagnóstico educativo, se realice un pilotaje de los instrumentos seleccionados. Para ello se diseñó un formulario de Google titulado: "Cogniciones en la Lectura" que, se compone de tres secciones, la primera corresponde a la obtención de datos generales de los participantes, la segunda a la prueba de Comprensión de Lectura y finalmente, la entrevista cualitativa estructurada.

Se realizó un estudio piloto con un grupo compuesto por cinco estudiantes de licenciatura en psicología y cinco licenciados en ciencias de la educación. Se aplicaron formularios diseñados para obtener datos específicos, y se verificó que las preguntas planteadas realmente proporcionaban respuestas relevantes. Al finalizar la aplicación, se confirmó que las respuestas obtenidas se alineaban con los objetivos de la investigación, validando así la idoneidad de los instrumentos utilizados.

Una vez confirmada la claridad, validez y utilidad de la técnica e instrumento, se procedió a recolectar los datos cualitativos en el campo de investigación. Esta tarea se llevó a cabo de forma virtual con el objetivo de mantener la objetividad de la investigación, utilizando el soporte digital. La reunión se programó en Google Meet y tuvo una duración de 90 minutos, mientras que la técnica e instrumento se implementaron mediante la plataforma Google Forms.

### **2.3. Resultados del diagnóstico**

La obtención de los datos de investigación se llevó a cabo en el mes de junio de 2022, momento en el que los estudiantes se encontraban inscritos, previo al inicio del diplomado del ciclo escolar 2022-01. Así que mediante una reunión virtual a través de la plataforma Google Meet se conectaron de manera simultánea la población conformada por 53 estudiantes. Esta reunión dio inicio con un rapport para un acercamiento positivo y de confianza con los estudiantes, posteriormente se les explicó de manera verbal el propósito de la investigación, así como el consentimiento informado. En seguida, se dieron las instrucciones de participación para la obtención de los resultados.

Se les proporcionó a los estudiantes mediante el chat de la reunión, el enlace del Formulario de Google: Cogniciones en la Lectura. Iniciaron la contestación de la primera parte que correspondía a los datos generales. La segunda parte tuvo un tiempo de 50 minutos máximo, en el que completaron la prueba de comprensión de lectura, después, se les dio un descanso de 10 minutos para que acomodaran sus ideas, y finalmente dieron respuesta a la última parte del instrumento en 20 minutos máximo.

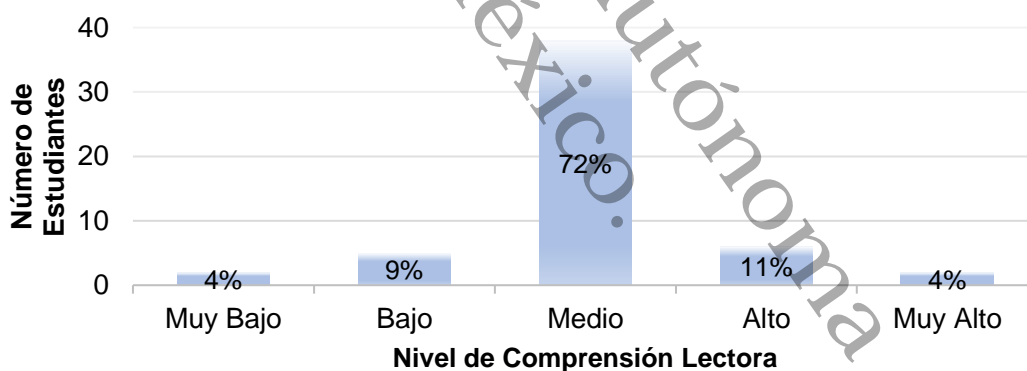


La puesta en práctica del proceso de recogida de datos se llevó a cabo sin ningún contratiempo y todo salió como se había planeado. Cabe resaltar que se dieron espacios para resolver dudas, pero las instrucciones fueron precisas que no se presentaron dudas, por lo que, dando respuesta a los objetivos específicos de este proyecto, los resultados obtenidos son los siguientes:

Es de suma importancia obtener un nivel de comprensión lectora general de los estudiantes universitarios en psicología. Como se puede observar en la Figura 1, la distribución de los datos es normal, denotando que el 72% de los estudiantes tiene un nivel de comprensión lectora promedio en comparación con el resto de la población de su grado académico, por otra parte, el 11% y 4% de los estudiantes de este mismo grado académico comprenden mejor que el promedio de estos estudiantes. Sin embargo, alrededor de un 13% de los estudiantes se encuentra por debajo de la media en cuanto a comprensión lectora. Por lo tanto, los estudiantes que se encuentran en los niveles de comprensión lectora *bajo* y *muy bajo* serán de interés para este proyecto.

**Figura 1**

*Comprensión lectora general por niveles*



*Nota.* El gráfico representa el nivel de comprensión lectora general de la población estudiantil del diplomado CEPLP.

Por otra parte, para conocer a fondo la problemática de baja comprensión lectora en formato digital, era necesario identificar a través de una entrevista cualitativa estructurada, las cogniciones que emergen en los estudiantes universitarios ante la tarea de leer en este tipo de soporte. Para ello, los resultados de estas entrevistas se muestran en las siguientes tablas, realizando una unión entre los puntajes bajos y puntajes muy bajos que a partir de ahora se les denominará “puntajes bajos” y la denominación “puntajes altos” hará referencia a los puntajes altos y puntajes muy altos.

De acuerdo con lo presentado en la Tabla 1 se puede deducir que fueron siete los estudiantes que obtuvieron puntajes bajos en comprensión lectora, equivalente al nivel de comprensión lectora bajo. Estos datos que se obtienen a partir de las entrevistas cualitativas estructuradas dan cuenta que tres de los siete estudiantes tienen preferencia por la lectura en soporte digital y cuatro de ellos por el soporte impreso. Así como cada uno de ellos muestra un pensamiento específico con respecto a la actividad de leer en soporte digital que en el análisis de los resultados se profundizará.

**Tabla 1**

*Cogniciones presentes en estudiantes con nivel de comprensión lectora bajo*

Nombre	Soporte de preferencia	Pensamientos
A	Digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es cómodo sin embargo depende de la persona y las disposición que tenga para leer textos de manera digital.”</li> <li>• “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.”<sup>d</sup></li> <li>• “Es difícil comprender el texto sin embargo las respuestas se encuentran en el mismo texto.”</li> <li>• “Se necesita mucha comprensión y habilidad lectora para comprender y responder las preguntas que se presenten.”<sup>d</sup></li> </ul>
B	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Satisfactorio.”</li> <li>• “Medio.”</li> <li>• “Largos – agotador.”</li> <li>• “Realizarlo.”</li> <li>• “Cansado.”</li> <li>• “Satisfecho.”</li> </ul>
C	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “No es tan agradable.”<sup>d</sup></li> <li>• “Ansiedad, trataba de leer lo más rápido posible.”<sup>d</sup></li> <li>• “Es impresionante la cantidad de lectura, pero es importante ya que debemos prepararnos para el examen de competencias.”</li> </ul>
D	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es más fácil de comprender.”<sup>i</sup></li> <li>• “Es cansado leer e ir bajando el apuntador.”</li> <li>• “A mí no se me hace conveniente, me desconcentro.”<sup>d</sup></li> <li>• “Me distraje, no entendía o comprendía las lecturas.”<sup>d</sup></li> </ul>
E	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Considero que para mí aprendizaje me resulta, leer los formatos de manera física, que estar mucho tiempo viendo de manera directa un aparato electrónico”.</li> <li>• “A veces totalmente concentrada, y otra veces pensando en otros deberes. Pero al final es un dolor de cabeza.”<sup>i</sup></li> <li>• “Pienso en cuanto tiempo me tomará en leerlo.”<sup>d</sup></li> <li>• “Es algo complicado.”<sup>d</sup></li> <li>• “Me sentí liberada y a la vez preocupada.”<sup>d</sup></li> </ul>
F	Digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es mejor un buen libro físico.”</li> <li>• “Leer impreso a veces es un poco complicado, pero me esfuerzo y busco información para entenderlo mejor.”</li> <li>• “Leer digital es cansado, pero si lo tengo impreso sería mejor.”</li> <li>• “¿Verdaderamente sería necesario que realizara toda la lectura?”</li> </ul>
G	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Considero que tenerlo impreso me da más tranquilidad al leerlo.”</li> <li>• “Llega hacer cansado para la persona cuando son PDF largos.”</li> <li>• “Es tedioso.”<sup>d</sup></li> <li>• “Pensé en lo extenso que podría llegar hacer.”<sup>d</sup></li> <li>• “Enfoqué mi atención en las preguntas.”</li> </ul>

*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: <sup>d</sup>Formato de lectura digital. <sup>i</sup>Formato de lectura impreso.

Por el contrario, la Tabla 2 presenta que fueron 8 los estudiantes que obtuvieron puntajes altos en comprensión lectora, equivalente al nivel de comprensión lectora alto. Estos datos que se obtienen a partir de las entrevistas cualitativas estructuradas establecen que cinco de los ocho estudiantes tienen preferencia por la lectura en soporte impreso y los tres restantes no tienen un formato de lectura de preferencia. Cabe resaltar que ninguno de los estudiantes mostrados en esta tabla prefiere la lectura digital, sin embargo, obtuvieron puntajes altos en la prueba de comprensión lectora. Finalmente, cada uno de ellos expresa un pensamiento específico con respecto a la actividad de leer en soporte digital distinto a los mostrados en la Tabla 1.

**Tabla 2**

*Cogniciones presentes en estudiantes con nivel de comprensión lectora alto*

Nombre	Soporte de preferencia	Pensamientos
H	Ninguno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es bueno, interesante y satisfactorio.”<sup>d</sup></li> </ul>
I	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ok, a hacerlo no pensé que si iba a hacer largo o no.”</li> </ul>
J	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Creo que son buenos, algunas veces puedo poner más atención de esta manera.”<sup>d</sup></li> <li>• “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.”<sup>d</sup></li> <li>• “Suelo bloquearme en algunos momentos y aunque leo no comprendo.”<sup>d</sup></li> <li>• “Lecturas confusas por querer hacerlo rápido pensé también en que necesitaba comprender bien el texto.”<sup>d</sup></li> <li>• “Pensé en que necesitaba estar en un lugar silencioso para poder leer y concentrarme.”<sup>d</sup></li> </ul>
K	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es bueno porque uno tiene la facilidad de leer desde el celular en cualquier lado.”<sup>d</sup></li> <li>• “Lo considero como mejor opción, en lo personal me gusta más.”<sup>i</sup></li> <li>• “Estar atento en el texto para no estar moviendo (subir o bajar) la pantalla.”</li> <li>• “Identificar qué elementos o situaciones solicitaba cada reactivo que se encontraba en los fragmentos.”</li> </ul>
L	Ninguno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “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.”<sup>d</sup></li> <li>• “ya valí vrg; me estoy quedando sin tiempo; we es que no se me quedo nada, pero si releo pierdo más tiempo.”</li> </ul>
M	Ninguno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Logre mantenerme enfocada en la mayoría de las lecturas, sin embargo, los textos largos me hicieron cansado el proceso.”</li> <li>• “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.”<sup>d</sup></li> </ul>
N	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “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.”</li> <li>• “Tendría que prestar mucha atención.”<sup>d</sup></li> </ul>
O	Impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es práctico porque puedes agregar notas específicas, pero considero que daña mucho la vista por el brillo del dispositivo.”</li> <li>• “Necesito varias veces el párrafo para que comprenda mejor.”<sup>d</sup></li> <li>• “Necesito mejorar en captar mejor la información y practicar estrategias para la comprensión.”<sup>d</sup></li> </ul>

*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: <sup>d</sup>Formato de lectura digital. <sup>i</sup>Formato de lectura impreso.

## 2.4. Análisis de resultados

De acuerdo con los datos obtenidos por el Test de Comprensión de Lectura aplicado, los estudiantes que cumplen con los criterios considerados como parte del problema que aborda este proyecto, son los siete estudiantes con nivel bajo de comprensión lectora. Por lo que será importante analizar la información que esta población proporcionó en la Entrevista Cualitativa Estructurada y así conocer la problemática de comprensión lectora desde las cogniciones implicadas en la actividad de leer en formatos digitales.

La información obtenida en las Entrevistas realizadas a los estudiantes universitarios deja claro que el formato de lectura no influye en la comprensión que se obtiene de un texto. Sin embargo, la interpretación subjetiva que se hace de la actividad lectora en un formato que no se prefiere, sí influye en la comprensión que se pueda obtener. Por lo tanto, la problemática se entiende bajo la premisa de que cuando los estudiantes aceptan incondicionalmente pensamientos automáticos disfuncionales relacionados con la tarea de leer en formato digital, esto tiene un impacto negativo en su bienestar emocional, causando malestar o estrés. A su vez, esta aceptación incondicional de pensamientos disfuncionales tiene un impacto negativo en el nivel de comprensión lectora que logran los estudiantes.

Ante esto, se supone que los estudiantes que realizaron la actividad de comprensión lectora digital y obtuvieron un nivel de comprensión lectora bajo, presentaban pensamientos automáticos disfuncionales, mismos que surgieron al realizar la actividad de comprensión lectora digital y se manifestaron de la siguiente manera: “Largos – agotador.” “Cansado.” “Es mejor un buen libro físico.” “Leer digital es cansado, pero si lo tengo impreso sería mejor.” “¿Verdaderamente sería necesario que realizara toda la lectura?” “Considero que tenerlo impreso me da más tranquilidad al leerlo.” “Llega hacer cansado para la persona cuando son PDF largos.” “Es tedioso.” “Pensé en lo extenso que podría llegar hacer.” “No es tan agradable.” “Ansiedad, trataba de leer lo más rápido posible.” “Es cansado leer e ir bajando el apuntador.” “A mí no se me hace conveniente, me desconcentro.” “Me distraje, no entendía o comprendía las lecturas.” “Considero que para mí aprendizaje me resulta, leer los formatos de manera física, que estar mucho tiempo viendo de manera directa un aparato electrónico”. “Pienso en cuanto tiempo me tomará en leerlo.” “Es algo complicado.” “Me sentí liberada y a la vez preocupada.”

Estas cogniciones que surgieron durante la actividad lectora digital se reconocen como pensamientos automáticos que para Beck (2016) “no surgen de una deliberación o un razonamiento, sino que parecen brotar de manera automática y suelen ser veloces y breves”

(p.33). En la mayoría de las ocasiones aparecen en forma de imágenes, palabras o voces que no siempre son reconocidas.

Específicamente, se considera que las cogniciones que identificaron los estudiantes universitarios con un nivel de comprensión lectora bajo se denominan pensamientos automáticos disfuncionales que, de acuerdo con Beck (2006), un pensamiento se considera disfuncional si produce una distorsión de la realidad, causa alguna complicación emocional o impide que una persona alcance sus objetivos. En general, estos pensamientos contienen una carga negativa en su contenido cognitivo.

Se puede confirmar que los pensamientos que manifestaron los estudiantes que obtuvieron un nivel de comprensión lectora bajo tienen características que a la luz teórica pueden ser identificados como disfuncionales, ya que no permitieron el alcance del objetivo de la actividad: comprender el texto. Asimismo, interfirieron en la predisposición cognitiva y emociones manifiestas, como en el caso de los estudiantes que expresaron sentir ansiedad, cansancio, preocupación e incluso “liberación” al concluir la actividad.

Asimismo, se observa como los estudiantes con un nivel de comprensión lectora alta, tienen una apertura a leer cualquier tipo de formato; la mitad de ellos no tienen preferencia por un tipo de soporte de lectura, sin embargo, los estudiantes con un nivel de comprensión lectora baja en formato digital tienen un soporte de lectura de preferencia. A su vez, se identifican en estos últimos estudiantes las predisposiciones cognitivas en la actividad lectora mediante las siguientes expresiones: “Largos .” “Es mejor un buen libro físico.” “Leer digital es cansado, pero si lo tengo impreso sería mejor.” “¿Verdaderamente sería necesario que realizara toda la lectura?” “Es tedioso.” “Pensé en lo extenso que podría llegar hacer.” “A mí no se me hace conveniente, me desconcentro.” “Me distraje, no entendía o comprendía las lecturas.” “Pienso en cuanto tiempo me tomará en leerlo.” “Es algo complicado.”

De igual manera las emociones manifestadas en la actividad lectora jugaron un papel importante en relación con los pensamientos automáticos disfuncionales, pues tuvieron una connotación poco funcional que de igual manera formó parte de un mismo mecanismo intrínseco que no permitió alcanzar el objetivo. Cabe resaltar que, de acuerdo con la teoría cognitiva de Beck, las emociones cuando se tornan perturbadoras son el resultado de la aceptación de pensamientos disfuncionales sin ser sometidos a juicio. El sentir de los estudiantes se identifica a través de las siguientes verbalizaciones: “Agotador.” “Cansado.” “Leer digital es cansado, pero si lo tengo impreso sería mejor.” “Considero que tenerlo impreso me da más tranquilidad al leerlo.” “Llega hacer cansado para la persona cuando son PDF largos.” “No es tan agradable.” “Ansiedad,

trataba de leer lo más rápido posible.” “Es cansado leer e ir bajando el apuntador.” “Me sentí liberada y a la vez preocupada.”

La reflexión surge acerca de qué hacer con el grupo de estudiantes que no obtiene un nivel de comprensión lectora promedio en comparación con el resto de la población de su mismo nivel académico. En este sentido, resulta pertinente buscar alternativas psicopedagógicas que orienten a los estudiantes hacia un estilo de pensamiento reflexivo, crítico y funcional, que les permita conocer sus propias formas de pensar, gestionar sus aspectos cognitivos y afectivos, y así autogestionar sus formas de aprendizaje y técnicas de estudio. Esto se lograría a través del desarrollo de habilidades metacognitivas para un aprendizaje satisfactorio.

Si bien el instrumento y la técnica aplicada evidencian la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas en un sector de esta población estudiantil, es importante reconocer otras necesidades que se hacen evidentes a través de los resultados del diagnóstico educativo realizado:

1. Carencia de habilidades metacognitivas.
  - 1.1. Dificultad para reconocer y diferenciar pensamientos de emociones: Los estudiantes con un nivel de comprensión lectora baja en formato digital presentaron dificultades para identificar sus propios pensamientos y tendían a confundirlos con sus emociones.
  - 1.2. Presencia de pensamientos automáticos disfuncionales.
    - 1.2.1. Los estudiantes que aceptaban de manera incondicional los pensamientos disfuncionales relacionados con la tarea de leer en formato digital experimentaban malestar o estrés emocional.
2. Nivel de comprensión lectora baja en formato digital.
  - 2.1. Falta de rutinas de estudio y técnicas específicas para formatos virtuales o digitales en los estudiantes con un nivel de comprensión lectora baja.
3. Indicios de autoconcepto bajo en los estudiantes con nivel de comprensión lectora baja.

En conclusión, estos hallazgos brindan información valiosa para investigar teóricamente sobre la necesidad de enfocarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas, así como en abordar las dificultades relacionadas con el reconocimiento de pensamientos y emociones, los pensamientos automáticos disfuncionales, la falta de habilidades específicas para formatos digitales y el bajo autoconcepto. Estos aspectos serán considerados en la elaboración de la estrategia de intervención, la cual será detallada en los capítulos posteriores de la investigación.

### Capítulo 3. Sustento teórico

La lectura en formatos digitales ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, con una amplia variedad de dispositivos electrónicos disponibles para acceder a contenido escrito. Sin embargo, varios estudios sugieren que la comprensión lectora en formatos digitales podría ser inferior a la lectura en papel impreso. El presente marco teórico se centra en entender los conceptos de comprensión lectora, los cambios en relación con los soportes de lectura, la metacognición y los pensamientos disfuncionales que influyen en la baja comprensión lectora en formatos digitales.

En este contexto, se exploran conceptos relacionados con los pensamientos disfuncionales y la comprensión lectora, con el objetivo de desarrollar una estrategia psicopedagógica de intervención que incentive a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas. La finalidad de esta estrategia es que los estudiantes puedan modificar los pensamientos disfuncionales que afectan su capacidad para comprender plenamente textos académicos en formato digital. Se considera que la aplicación de estas teorías psicopedagógicas contribuye a mejorar la práctica docente, ya que proporciona una comprensión más profunda de la situación y facilita la formulación de estrategias pedagógicas efectivas.

#### 3.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que implica la capacidad de entender y extraer significado de un texto. Este concepto ha sido ampliamente investigado y debatido en la literatura académica debido a su importancia en el desarrollo académico y profesional de los individuos, así como a las consecuencias negativas que puede tener su falta en el rendimiento académico, la adquisición de conocimientos y la participación social (García-García et al., 2018; OCDE, 2007).

Oakhill (2020) define la comprensión lectora como la habilidad para interpretar, evaluar y relacionar la información presentada en un texto. Esta habilidad es esencial para el aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite adquirir conocimientos, desarrollar habilidades críticas y participar de manera efectiva en la sociedad. En otras palabras, implica un proceso cognitivo de alto nivel que consiste en construir significados a partir de la información presentada en el texto.

En consonancia con esto, Martín-Ruiz y González-Valenzuela (2022) señalan en su investigación que, al realizar una lectura, no solo se decodifican las palabras, sino que también se construyen significados a partir de la información del texto. Para lograrlo, es necesario realizar inferencias, interpretar la información y establecer conexiones lógicas entre las ideas presentes

en el texto. Este proceso conduce a la creación de una representación mental del contenido del texto, lo que culmina en la comprensión.

Por otro lado, los mismos autores, Martín-Ruiz y González-Valenzuela (2022), plantean que las dificultades en la comprensión lectora se manifiestan como deficiencias en la capacidad de construir un significado global. Por ejemplo, un estudiante puede tener dificultades para comprender un artículo académico si no puede aplicar estrategias como identificar la idea principal, hacer inferencias y relacionar la información con sus conocimientos previos. Esto puede resultar en una comprensión incompleta o incorrecta del contenido del artículo.

Para profundizar en este constructo, en este trabajo, la investigación centra el entendimiento de la comprensión lectora, bajo el Modelo Directo y de la Mediación Inferencial (DIME): Adaptación para hispanohablantes de Martínez-Cubelos y Ripoll (2022) el cual surge de la adaptación de El Modelo de Comprensión Lectora Directo y de El Modelo de la Mediación Inferencial. El primer modelo postula que la comprensión lectora se logra mediante la activación y utilización de los conocimientos previos del lector, la identificación de la estructura del texto y la integración de la información presente en el mismo. En este enfoque, se destaca la importancia de la fluidez en la lectura, la habilidad para identificar las ideas principales y secundarias, así como la capacidad de hacer inferencias basadas en el texto.

Teniendo en cuenta el Modelo de la Mediación Inferencial, este se centra en el uso de estrategias inferenciales para comprender el texto. Este postula que la comprensión lectora implica la capacidad de inferir y relacionar información explícita e implícita, así como de establecer conexiones entre diferentes partes del texto. En este enfoque, se enfatiza la importancia de la metacognición, es decir, la capacidad de monitorear y regular el propio proceso de comprensión lectora, así como de utilizar estrategias metacognitivas para abordar dificultades y mejorar la comprensión.

Ambos modelos han sido adaptados y evaluados en estudios realizados con hablantes de español. La revisión sistemática realizada por Martínez-Cubelos y Ripoll (2022) muestra que estos modelos son adaptables y efectivos para hispanohablantes, destacando la importancia de considerar las particularidades del idioma y la cultura en su aplicación.

Asimismo, en la adaptación de este modelo y acorde con esta investigación, Martínez-Cubelos y Ripoll (2022) resaltan la importancia de la metacognición en el proceso meta de comprensión lectora, ya que esta se refiere a la capacidad de los lectores para monitorear y regular su propio proceso de comprensión. Los lectores que son conscientes de sus propias



fortalezas y debilidades en la comprensión lectora y que pueden seleccionar y aplicar estrategias de comprensión adecuadas tienden a tener un mejor rendimiento en la comprensión lectora.

En la era digital, las formas de lectura han experimentado cambios significativos. Kaakinen et al. (2021) exploran cómo los diferentes formatos de medios digitales influyen en la comprensión lectora. Los avances tecnológicos han llevado a la proliferación de dispositivos electrónicos y la disponibilidad de materiales de lectura en formato digital. Esta transición al formato digital plantea nuevos desafíos y oportunidades para la comprensión lectora.

Por otra parte, Martínez et al. (2019) abordaron el tema de la comprensión de textos en entornos de aprendizaje en línea. Según los autores, es importante comprender cómo las estrategias de soporte y la memoria de trabajo pueden influir en la comprensión de los estudiantes en el contexto del e-Learning.

En primer lugar, los autores investigaron las características de los materiales de lectura y cómo estas pueden afectar la comprensión de los estudiantes. Se destacan aspectos como la estructura del texto, el uso de imágenes y la interactividad. Se argumenta que estos elementos pueden desempeñar un papel crucial en la mejora de la comprensión de los estudiantes en entornos de e-Learning (Martínez et al., 2019).

Además, el estudio examina el impacto de las estrategias de soporte en la comprensión de texto. Los autores sugieren que proporcionar herramientas como glosarios, esquemas o resúmenes puede ayudar a los estudiantes a comprender y retener mejor la información presentada en los textos (Martínez et al., 2019).

La lectura en formato digital implica leer en pantallas, ya sea en computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes. Este cambio de medio ha generado investigaciones sobre cómo la lectura en formato digital afecta la comprensión lectora. Aunque existen soportes de lectura tanto físicos como digitales, los principios básicos de la comprensión lectora se aplican de la misma manera tanto a los textos impresos como a los textos en formatos digitales. Sin embargo, la lectura en formato digital puede presentar algunas diferencias y desafíos adicionales que pueden afectar la comprensión lectora. Algunos aspectos para considerar son:

1. Diseño y formato: Los textos en soporte digital pueden incluir una sobreestimulación visual distinta a un formato tradicional; hipervínculos, imágenes, videos, animaciones y otros elementos interactivos. Kaakinen et al. (2021) sugieren que los aspectos visuales y de diseño de los dispositivos digitales, como la estructura del texto, la presentación visual y la navegación, pueden influir en la forma en que los lectores interactúan con el texto y,

en última instancia, en su comprensión. Estos elementos pueden facilitar el acceso a nueva información, pero también pueden complicar la experiencia de lectura y comprensión.

2. Velocidad de lectura: De acuerdo con los resultados del trabajo de Martínez y González (2021) indicaron que la velocidad de lectura en soporte digital fue ligeramente más lenta en comparación con la lectura en papel. Esto se atribuyó a factores como la necesidad de desplazamiento continuo en la pantalla y la presencia de distracciones digitales. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora entre ambos formatos. Además, el estudio reveló que los participantes experimentaron una mayor fatiga visual al leer en soporte digital, lo cual puede tener implicaciones en la comodidad y la experiencia de lectura en entornos digitales.
3. Estrategias y/o prácticas de lectura: Al leer en formato digital, según Moya y Gerber (2016) pueden ser necesarias nuevas estrategias de lectura para abordar características específicas de los textos digitales, como el uso de la navegación hipertextual, la búsqueda de información o la evaluación de la credibilidad de fuentes en línea. Así como las nuevas prácticas lectoras en formatos digitales representan un cambio de época y requieren estrategias de lectura adaptadas.
4. Multitarea y distracciones: La lectura en formato digital puede llevar a una mayor propensión a la multitarea y a la presencia de distracciones, como notificaciones de dispositivos electrónicos o enlaces a contenido adicional. Según Salmeron y Delgado (2019) la multitarea digital no parece recomendable cuando la finalidad es el aprendizaje, sino que es preferible enseñar a los estudiantes a secuenciar las tareas y a centrarse en cada una de ellas hasta conseguir el objetivo propuesto. Estas distracciones pueden interferir en la concentración y la comprensión del texto .

En síntesis, si bien los principios fundamentales de la comprensión lectora se aplican a los textos digitales, es crucial reconocer y abordar las diferencias y desafíos específicos que pueden surgir al leer en formato digital. Se han planteado preocupaciones recientes sobre el posible impacto en la lectura profunda y la comprensión lectora debido al uso de plataformas digitales, lo que resalta la necesidad de investigar cómo estas plataformas influyen en la interacción con el texto (Baron, 2017).

Para mejorar la comprensión lectora en entornos digitales, resulta beneficioso adaptar estrategias de lectura y desarrollar habilidades metacognitivas y digitales. Estas adaptaciones pueden implicar el uso de técnicas específicas para abordar los desafíos que surgen al leer en pantalla, como la gestión de distracciones y la evaluación crítica de la información digital. Además, es importante fomentar la conciencia metacognitiva para monitorear y regular el propio proceso de lectura, así como para reflexionar sobre la efectividad de las estrategias utilizadas en entornos digitales.

### **3.2. Teoría en psicología cognitiva (Terapia cognitiva)**

La psicología cognitiva es un campo de la psicología que se ha ocupado en proporcionar los fundamentos teóricos y científicos del funcionamiento de los procesos mentales relacionados con el procesamiento de la información, la adquisición de conocimiento y la resolución de problemas. Según Anderson (2015), la psicología cognitiva se basa en la idea de que se pueden utilizar los procesos cognitivos subyacentes para comprender la mente humana. La percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y la toma de decisiones son algunos de estos procesos.

La creación de modelos teóricos que intentan explicar cómo ocurren estos procesos mentales es una de las principales tareas de la psicología cognitiva. Anderson (2015) enfatiza que estos modelos teóricos se basan en la idea de que la mente humana aplica ciertas reglas y algoritmos y procesa la información de manera similar a una computadora. Mediante el uso de estos modelos teóricos, los investigadores han podido descomponer y analizar los procesos cognitivos en partes más pequeñas, lo que ha llevado a un mejor entendimiento de cómo funciona la mente humana.

Además, la psicología cognitiva ha desarrollado métodos y herramientas que mejoran el aprendizaje y la memoria. Anderson (2015) menciona que los estudios en esta área han demostrado que ciertas técnicas, como el uso de mnemotecnias y la repetición espaciada, pueden facilitar el almacenamiento y la recuperación de datos. En entornos educativos y clínicos, se han aplicado estas técnicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad de vida de las personas.

Por otro lado, la Terapia Cognitiva-Conductual (TCC) es un modelo de aplicación práctica en psicología cognitiva que surgió en la década de los 60 como una alternativa al enfoque conductual en pleno desarrollo. Según Fernández y Fernández (2017), se basa en dos pilares fundamentales: la importancia de las variables mediadoras entre estímulos y respuestas, y el

papel predominante de las operaciones cognitivas en el desarrollo de las disfunciones emocionales.

La TCC como enfoque terapéutico basa sus inicios en los primeros estudios experimentales centrados en la conducta desadaptada. Dos autores destacados en este campo son Albert Ellis y Aaron Beck, quienes se enfocaron en comprender los pensamientos de sus clientes y desarrollaron modelos de tratamiento para diversas psicopatologías, como la depresión, ansiedad y otros trastornos emocionales. Con el tiempo, sus intervenciones no se limitaron solo a las psicopatologías, sino que también se ampliaron para abordar problemas interpersonales sin diagnóstico específico.

En esta investigación, se encuentra particularmente interesante el trabajo realizado por los mencionados investigadores, especialmente el de Aaron Beck (2006), quien postula que el objetivo del terapeuta cognitivo es producir un cambio en el pensamiento y sistema de creencias del individuo para lograr una transformación funcional de sus emociones y comportamientos. Asimismo, la TCC posee un amplio repertorio de técnicas y estrategias para identificar y modificar los pensamientos distorsionados o negativos que contribuyen a los problemas emocionales y conductuales (Anderson, 2015).

Para lograr un cambio a nivel cognitivo y conductual, es crucial que el profesional comprenda a fondo el modelo cognitivo que, de acuerdo con Beck (2006) parte de dos aspectos fundamentales: la premisa de que no son las situaciones las que generan malestar emocional, sino las interpretaciones que se hacen de las situaciones; y la necesidad de analizar estas interpretaciones desde la existencia de tres niveles cognitivos jerárquicos ascendentes: pensamientos automáticos, creencias intermedias y creencias nucleares o centrales .

Una vez que el profesional en psicología comprende el modelo, surge la pregunta de cómo modificar el pensamiento. Beck propone una serie de técnicas, destacando entre ellas la reestructuración cognitiva como herramienta clave en la terapia cognitivo-conductual para la modificación del pensamiento y la regulación emocional. Según Bados y García (2010), esta técnica requiere habilidad profesional y pensamiento creativo para lograr una interacción fluida entre el terapeuta y el cliente, por lo que es necesaria una formación adecuada para llevarla a cabo de manera efectiva.

Por tanto, es importante dejar claro que el enfoque en psicología cognitiva centra su interés teórico y científico en la comprensión del funcionamiento de las operaciones mentales y cómo influyen directamente en las emociones y acciones humanas. Tomando en cuenta el

entorno social y físico en el que el individuo se desenvuelve, mismo que facilita su aprendizaje. Mientras que la terapia cognitivo-conductual aplica estos principios en el contexto psicoterapéutico.

El papel de los pensamientos y creencias en la experiencia humana es fundamental tanto en la psicología cognitiva como en la terapia cognitivo-conductual. Ambas disciplinas se esfuerzan por cambiar positivamente el comportamiento y el pensamiento de las personas para mejorar la salud mental. Díaz et al. (2012) confirman que este modelo de intervención psicoterapéutico aborda respuestas físicas, emocionales, cognitivas y conductuales desadaptadas, las cuales suelen ser aprendidas a lo largo de la vida del individuo y se convierten en parte de su repertorio comportamental, muchas veces sin que el sujeto sea consciente de ello.

En ocasiones, las personas desconocen lo que han aprendido y carecen de plena conciencia sobre lo que saben y cómo lo han aprendido, lo que les impide tener un control efectivo sobre sus propias acciones. Aquí es donde el modelo de TCC proporciona herramientas de intervención para abordar esta problemática. Para Díaz et al. (2012), la TCC comparte características similares, congruentes y alineadas con el modelo pedagógico constructivista, como el hecho de considerar a la persona responsable de sus procesos cognitivos, afectivos y conductuales, la naturaleza educativa del enfoque y el carácter autoevaluador a lo largo de todo el proceso. Estos aspectos se asemejan debido a la adopción de un conductismo metodológico como elemento central en ambas teorías.

### **3.2.1. Cogniciones**

En psicología cognitiva, según Anderson (2015), las cogniciones se refieren a los procesos mentales superiores que incluyen el conocimiento, la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y la resolución de problemas. Estos procesos nos permiten adquirir, procesar, almacenar y utilizar información en nuestra mente (Beck, 2006). Estas habilidades son fundamentales para nuestra experiencia cognitiva y tienen un papel crucial en la toma de decisiones y el comportamiento humano.

En el campo de la psicología cognitiva, los investigadores se esfuerzan por comprender los sistemas básicos que regulan el pensamiento a través de la investigación de las cogniciones. Se han desarrollado modelos teóricos para comprender la naturaleza y el funcionamiento de las cogniciones. Estos modelos teóricos, según Anderson (2015), describen cómo se procesa la información en la mente y cómo los pensamientos influyen en las respuestas emocionales y los comportamientos.

En relación con los pensamientos, las investigaciones de Beck (2006) destacan cómo estos procesos mentales internos implican la generación, organización y manipulación de ideas, conceptos, imágenes y representaciones mentales. Los pensamientos pueden ser considerados automáticos y no deliberados, y están estrechamente relacionados con la actividad cognitiva y la experiencia subjetiva.

Según Beck (2006), los pensamientos son el resultado de la interacción entre supuestos conocidos como creencias intermedias y creencias centrales o nucleares, que forman parte de los esquemas cognitivos. Los esquemas son estructuras organizadas de conocimiento que ayudan a organizar, codificar y analizar la información con base en experiencias previas.

Bados y García (2010) retoman la explicación de Beck y sostienen que las creencias intermedias o supuestos se encuentran en un nivel más profundo que los pensamientos automáticos y suelen estar formadas por el contenido de una creencia aún más profunda conocida como creencia central o nuclear. Estas creencias centrales se refieren a la percepción del self, del mundo y del futuro, y se expresan como reglas de nivel medio, actitudes y suposiciones que guían la toma de decisiones y el comportamiento. En consecuencia, si se observa jerárquicamente de forma ascendente los pensamientos, el orden sería el siguiente: 1. Pensamientos automáticos, 2. Creencias intermedias y 3. Creencias centrales o nucleares.

De acuerdo con la información presentada en apartado 3.2 de este marco teórico, Beck (2006) sostiene en su modelo cognitivo que la interpretación de una situación, a menudo expresada en forma de pensamientos automáticos, influye en las emociones, el comportamiento y la respuesta fisiológica subsiguiente. Aunque existen situaciones universales que pueden ser perturbadoras, las personas pueden percibir ciertas situaciones neutras como anormales y distorsionarlas con sus propios pensamientos.

Beck (2006) resalta en sus investigaciones que los pensamientos automáticos no son deliberados, por lo que con un poco de entrenamiento pueden analizarse a luz de la conciencia y controlar su grado de realidad. Por lo general, la mayoría de las personas no es consciente de sus pensamientos, pero a menudo es más consciente de la emoción que siente y, por lo tanto, acepta la realidad sin someterla a juicio. Por ejemplo, un estudiante podría sentirse frustrado y/o estresado ante una pronta lectura extensa en formato digital, sin embargo, podría ni siquiera haber observado sus pensamientos que anteceden a ese estado emocional.

Ante esto, las vastas investigaciones en TCC y las aportaciones de Beck (2006) resaltan las diferencias características de los distintos tipos de pensamientos automáticos. Este autor menciona que los pensamientos automáticos pueden ser evaluados según su validez y utilidad; destacando los siguientes tipos:

1. Pensamientos automáticos distorsionados/disfuncionales: En su mayoría se encuentran distorsionados. A pesar de que se tengan evidencias objetivas de la realidad, se acepta lo contrario. Por ejemplo, un estudiante podría tener buenas notas, sin embargo, al no poder comprender un texto podría pensar "soy muy malo para la escuela". A pesar de que es un estudiante sobresaliente, su tipo de pensamiento no es acorde con la realidad.
2. Pensamientos automáticos adecuados/funcionales, pero con conclusiones erróneas: Estos tipos de pensamientos van acorde a la realidad, sin embargo, el individuo extrae de ellos conclusiones distorsionadas. Por ejemplo, un estudiante podría pensar "No puedo comprender esta lectura en formato digital. Soy un estudiante inadecuado e incompetente en la lectura digital".

En este caso, el estudiante reconoce de manera precisa que está teniendo dificultades para comprender la lectura en formato digital. Sin embargo, extrae una conclusión distorsionada al atribuir su dificultad a una falta de habilidad personal y considerarse como un estudiante inadecuado e incompetente en la lectura digital. Estas conclusiones erróneas pueden afectar negativamente su autoconfianza y motivación para abordar futuras lecturas en formato digital.

3. Pensamientos automáticos adecuados/funcionales, pero decididamente disfuncionales. Por ejemplo, un estudiante está leyendo un artículo académico en formato digital sobre un tema complejo en su campo de estudio. A medida que lee, entiende los conceptos y las teorías presentadas, pero inmediatamente piensa: "No soy lo suficientemente inteligente para comprender esto. Nunca podré dominar estos temas". A pesar de que sus pensamientos son lógicos y basados en la comprensión de la lectura, la autopercepción negativa y la falta de confianza en sus habilidades académicas se convierten en pensamientos disfuncionales que pueden afectar su motivación y desempeño.

En el contexto de la comprensión lectora en formatos digitales, varios estudios han investigado cómo los pensamientos disfuncionales pueden influir en la baja comprensión lectora. Por ejemplo, un estudio realizado por Akbari et al. (2021) encontró que el miedo a perderse información (FoMO, por sus siglas en inglés) estaba asociado con un mayor uso de dispositivos

digitales para la lectura, pero también se relacionaba con una menor comprensión lectora. Esto sugiere que los pensamientos disfuncionales, como el miedo a perderse información, pueden afectar negativamente la capacidad de comprender lo que se lee en formatos digitales.

La influencia de los pensamientos disfuncionales en la comprensión lectora baja en formatos digitales puede deberse a varios mecanismos. Por ejemplo, los pensamientos disfuncionales pueden generar distracciones y dificultar la atención durante la lectura, lo que afecta la capacidad para procesar la información y comprender el contenido. Además, la ansiedad generada por pensamientos disfuncionales puede interferir con la concentración y la relajación necesarias para una comprensión lectora efectiva.

Finalmente, Torres y Pineda (2023) mencionan que la ansiedad puede estar presente en la actividad lectora mediada por entornos digitales. También podría haber una relación mediada por el interés y la participación en la lectura. Estas sugerencias respaldan la idea de que los pensamientos disfuncionales, y emociones resultantes como la ansiedad, pueden influir en la comprensión lectora en formatos digitales.

### **3.2.2. Técnica de reestructuración cognitiva**

La TCC utiliza la reestructuración cognitiva para cambiar patrones de pensamiento negativos o disfuncionales. La base de esta técnica, según Froján-Parga y Calero-Elvira (2011), es que los pensamientos y creencias tienen un gran efecto en nuestras emociones y comportamientos. La reestructuración cognitiva tiene como objetivo identificar y cambiar los pensamientos distorsionados o irracionales, reemplazándolos por pensamientos más adaptativos y realistas.

En concordancia, Moreno (como se citó en Mejicanos, 2016) plantea que la reestructuración cognitiva es una técnica de intervención cognitivo-conductual que tiene como objetivo proporcionar recursos al individuo para enfrentar los conflictos y situaciones que surjan. Para lograr esto, se utilizan diversos métodos con el fin de cambiar y promover pensamientos más razonables y realistas.

Además, González y López (como se citó en Mejicanos, 2016) consideran a la reestructuración cognitiva como una técnica utilizada para generar un cambio significativo en las diferentes formas de pensar frente a cualquier situación que se presente a un individuo. Para González et al. (2017) esta técnica tiene la finalidad de modificar pensamientos que contribuyen al malestar emocional e impiden el alcance de objetivos, a través del reconocimiento de la



relación entre emoción-cognición-conducta, la comprobación de la validez de los pensamientos en cuestión, la sustitución de dichos pensamientos por otros más realistas y razonables.

Aunque la técnica de reestructuración cognitiva surgió en el marco de la terapia cognitivo-conductual y ha sido utilizada con éxito en el tratamiento de diversos trastornos psicológicos como la depresión y la ansiedad. Froján-Parga y Calero-Elvira (2011) explican que esta técnica se basa en el modelo cognitivo, que sostiene que las emociones y respuestas conductuales son influenciadas por la interpretación y evaluación de los eventos. Con el objetivo de fomentar un pensamiento más realista y adaptativo, la reestructuración cognitiva busca desafiar y modificar las distorsiones cognitivas.

Al aplicar la reestructuración cognitiva, es importante considerar algunos aspectos clave. Froján-Parga y Calero-Elvira (2011) enfatizan la importancia de la colaboración entre el terapeuta y el cliente, trabajando juntos para identificar y cuestionar los pensamientos disfuncionales. También se destaca la necesidad de que los clientes desafíen y reemplacen sus pensamientos negativos por pensamientos más adaptativos mediante el registro de pensamientos automáticos y la revisión de evidencias.

En este proyecto de intervención, se considera la adaptación de la técnica de reestructuración cognitiva que forma parte del repertorio de intervenciones en psicología clínica. Se pretende que el estudiante, con la orientación y apoyo del facilitador, pueda reconocer y cuestionar sus pensamientos disfuncionales. El objetivo es reemplazar estos pensamientos por pensamientos funcionales, lo cual ayuda a reducir el malestar emocional que pueda experimentar el estudiante y tener un impacto positivo en el logro de sus objetivos educativos, particularmente en la comprensión lectora de formatos digitales.

Si bien, Aaron Beck menciona la existencia de tres niveles cognitivos, en esta intervención educativa es de interés poner a prueba únicamente el primer nivel cognitivo: los pensamientos automáticos disfuncionales. La intervención psicoeducativa se basará en el proceso de reestructuración cognitiva similar al descrito en Bados y García (2010) y Froján-Parga y Calero-Elvira (2011):

1. Conocimiento de pensamientos y emociones: El facilitador y el estudiante trabajarán juntos para identificar los pensamientos y emociones que surgen durante la tarea de leer en formato digital, además de reconocer las diferencias entre ambos constructos. El estudiante aprenderá a reconocer y ser consciente de sus propios patrones de pensamiento disfuncionales.

2. Comprensión y aceptación del modelo cognitivo: El estudiante conocerá la premisa del modelo cognitivo, para poder entender la relación e influencia que los pensamientos tienen en las emociones y acciones, así como la relación multidireccional que puede surgir entre las partes.
3. Identificación de pensamientos disfuncionales: El estudiante analizará sus propios pensamientos disfuncionales que le impiden alcanzar sus objetivos de comprensión lectora en formatos digitales. Se utilizarán instrumentos como registros de pensamientos.
4. Evaluación de los pensamientos disfuncionales: El estudiante evaluará la lógica y validez de sus pensamientos disfuncionales. Se alentará a cuestionar la evidencia que respalda esos pensamientos y buscar pruebas concretas que los respalden o desafíen mediante el cuestionamiento socrático y con apoyo de un registro pensamientos disfuncionales.
5. Comprensión de la influencia de los pensamientos en las emociones y acciones: El estudiante explorará cómo sus pensamientos disfuncionales influyen en sus emociones y comportamientos relacionados con la tarea de lectura digital. Se fomentará la reflexión sobre las consecuencias negativas de estos pensamientos y cómo podrían afectar su bienestar general.
6. Cuestionamiento socrático y generación de pensamientos funcionales: Se utilizará el cuestionamiento socrático para analizar en profundidad los pensamientos disfuncionales y buscar alternativas más realistas y adaptativas. El estudiante será alentado a encontrar pruebas que respalden pensamientos más funcionales y equilibrados.
7. Puesta en práctica y evaluación de los nuevos pensamientos: El estudiante pondrá en práctica los nuevos pensamientos funcionales identificados y evaluará su efectividad. Se alentará a realizar tareas o acciones basadas en estos pensamientos y observar los resultados para reforzar su validez y aplicación, para ello se adaptará un registro de información positiva en el que el estudiante incluya información que avale esa nueva forma de pensar.
8. Integración de la aceptación y compromiso: Al final de la intervención, se buscará promover la aceptación de la presencia de pensamientos disfuncionales y la importancia de aprender a vivir con ellos. Se introducirán principios de la Terapia de Aceptación y Compromiso, resaltando la importancia de aceptar el malestar emocional y mantener un enfoque en los valores y objetivos personales.

En resumen, el facilitador y el estudiante trabajarán juntos para conocer los pensamientos y emociones. El estudiante identificará sus propios pensamientos y emociones, y luego identificará los pensamientos disfuncionales que le impiden alcanzar sus objetivos. A continuación, se evaluarán estos pensamientos y se buscará comprender cómo influyen en las emociones y acciones del estudiante. Los pensamientos serán sometidos a prueba mediante un cuestionamiento socrático, con el objetivo de determinar su realismo. En caso de que los pensamientos no sean realistas, se buscará modificarlos por pensamientos funcionales. Sin embargo, es importante destacar que la decisión final de cambio recae en el estudiante, quien tiene la libertad de aprendizaje para tomarla.

La intervención educativa que se proponga se considerará exitosa si los estudiantes que tienen pensamientos y emociones disfuncionales relacionados con la lectura en formato digital pueden identificar por sí mismos sus pensamientos disfuncionales y reemplazarlos por versiones funcionales. Por esta razón, se considera que el enfoque cognitivo-conductual es apropiado para abordar la problemática identificada, ya que proporciona las herramientas necesarias para ello.

La justificación para la inclusión de esta técnica en el proyecto se basa en el sólido respaldo científico que la Terapia Cognitivo-Conductual y la técnica de reestructuración cognitiva han obtenido empíricamente. Estos enfoques terapéuticos cuentan con reconocimiento social, principios respaldados por evidencia demostrable y han sido respaldados por ensayos clínicos aleatorizados, revisiones teóricas y metaanálisis (Bados y García, 2010; Fernández y Fernández, 2017; González et al., 2017).

Finalmente, es importante destacar que este modelo no se ha estancado, ya que han surgido nuevas investigaciones de autores con estrategias similares que enriquecen la práctica integracionista. Algunos ejemplos de estos enfoques son la Terapia Dialéctica Conductual de Linehan, la Terapia de Esquemas de Young y la Terapia de Aceptación y Compromiso de Hayes. Será relevante considerar este último enfoque hacia el final de la propuesta educativa, con el objetivo de normalizar la presencia de pensamientos disfuncionales y enfatizar la importancia de aprender a vivir con ellos. En otras palabras, se busca que el estudiante pueda adoptar una postura de aceptación hacia el malestar en lugar de intentar modificar cada pensamiento que se le presente.

### 3.2.3 Metacognición

El concepto de metacognición fue introducido por Flavell en 1979 (como se citó en Medel et al., 2017). Flavell describe la metacognición como la capacidad de comprender y reflexionar sobre los propios procesos y productos cognitivos, así como otros aspectos relacionados con ellos. Este enfoque establece una conexión entre el conocimiento de la actividad cognitiva y el control que se ejerce sobre ella. En consecuencia, la metacognición se convierte en un espacio en el cual el individuo organiza y comprende la información, promoviendo tanto el conocimiento como la regulación de dicha actividad.

Pinzas (2003) destaca la importancia de las habilidades metacognitivas en la monitorización de los procesos cognitivos y, como resultado, en la mejora de la comprensión lectora en una revisión de estudios sobre lectura y metacognición. La capacidad de los alumnos para hacer un seguimiento y gestionar sus propios procesos de comprensión lectora se denomina autorregulación cognitiva. Los lectores experimentados buscan activamente posibles obstáculos en la lectura, ya que son conscientes de su grado de comprensión (Ceballos et al., 2011). En cambio, los lectores principiantes a veces no reconocen sus propias limitaciones, lo que dificulta su capacidad para aprender y comprender.

En esta misma línea, Ceballos et al. (2011), la comprensión lectora y la metacognición están estrechamente relacionadas, y el desarrollo de la metacognición puede mejorar la comprensión lectora en entornos educativos. En congruencia con Flavell, destacan el valor de la metacognición como un proceso que permite a los estudiantes ser conscientes de sus propias ideas y estrategias cognitivas al leer. La aplicación de métodos metacognitivos, el conocimiento metacognitivo y la autorregulación de los procesos cognitivos son componentes de la metacognición, según los autores.

Por lo tanto, el conocimiento metacognitivo se refiere a la comprensión que los estudiantes tienen de las estrategias y habilidades únicas para la lectura. Hasta ahora, los autores han resaltado la importancia de que los estudiantes sean capaces de evaluar sus propios pensamientos y comprender cómo afectan su comprensión de la lectura.

Además, Ceballos et al. (2011) enfatizan la importancia de implementar estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura. La reflexión sobre su propia comprensión, la planificación antes de la lectura, la autoevaluación y la autorreflexión son algunas de estas estrategias. Estas habilidades permiten a los estudiantes identificar y resolver

problemas que puedan surgir durante la lectura, lo que contribuye a una mejor comprensión global del texto, según los autores.

En los últimos años, la investigación ha demostrado la importancia de la metacognición en el ámbito educativo. La capacidad metacognitiva permite a los estudiantes comprender y regular su propio aprendizaje de manera más efectiva. Diversos estudios han encontrado que los estudiantes que poseen habilidades metacognitivas desarrolladas son capaces de establecer metas realistas, utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas, monitorear su progreso y evaluar su comprensión de manera más precisa (Efklides, 2011; Schraw & Dennison, 1994).

Un enfoque teórico relevante en la comprensión de la metacognición es el modelo de la Motivación y el Afecto en el Aprendizaje Autorregulado (MASRL) propuesto por Efklides (2011), para examinar teóricamente la metacognición. Este modelo muestra cómo la motivación y el afecto en el aprendizaje autorregulado interactúan con la metacognición, lo que ayuda a entender mejor cómo estos elementos influyen en el proceso metacognitivo. Según este modelo, la metacognición afecta el aprendizaje autorregulado al interactuar con el afecto y la motivación, en lugar de actuar de manera aislada.

El conocimiento metacognitivo y la autorregulación metacognitiva son los componentes principales de la metacognición, según el modelo MASRL. El conocimiento metacognitivo se refiere al entendimiento que tiene una persona sobre sus habilidades, estrategias y procesos cognitivos. Por otro lado, la autorregulación metacognitiva se refiere a la capacidad de monitorear, regular y controlar los procesos cognitivos durante el aprendizaje (Efklides, 2011).

Además, el modelo MASRL de Efklides (2011) también destaca la importancia del afecto y la motivación en la metacognición y el aprendizaje autorregulado. La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, puede tener un impacto en el compromiso y la selección de estrategias de aprendizaje. A su vez, el afecto puede influir en la regulación metacognitiva al afectar las emociones y las expectativas de autoeficacia del aprendiz durante el proceso de aprendizaje.

En el caso de los estudiantes universitarios que aceptan incondicionalmente pensamientos negativos sobre la tarea de leer en formato digital, como creer que no son capaces de comprender textos en ese formato, esto puede generarles estrés y ansiedad. Estos pensamientos negativos afectan su motivación intrínseca y extrínseca, lo que se refleja en un bajo compromiso y en la selección de estrategias ineficientes de aprendizaje. Además, el impacto emocional negativo generado por el estrés y la ansiedad influye en la regulación metacognitiva

de los estudiantes, disminuyendo su autoeficacia y afectando su capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje. Como resultado, esto se traduce en un nivel de comprensión lectora inferior en el contexto de la lectura en formato digital. Por lo tanto, se resalta la importancia del afecto y la motivación en la metacognición y el aprendizaje autorregulado, ya que estos aspectos juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades metacognitivas efectivas y en la mejora del rendimiento en la comprensión lectora.

Con esto, se destaca la importancia de la técnica de reestructuración cognitiva como una estrategia metacognitiva que contribuye a regular el pensamiento en la actividad lectora para mejorar el proceso de comprensión lectora en formato digital. Mediante esta técnica, se busca modificar los estilos de pensamiento disfuncionales que los estudiantes puedan tener en relación con la tarea de leer en este tipo de formatos. Al aplicar la reestructuración cognitiva, los estudiantes se vuelven conscientes de las limitaciones que ellos mismos se imponen en su pensamiento y regulan las emociones y expectativas de autoeficacia que impiden que alcancen sus objetivos académicos.

Es así como el papel fundamental de los profesores en la promoción de la metacognición es ampliamente reconocido en el ámbito educativo. Según Ceballos et al. (2011), los profesores desempeñan un papel crucial al crear un entorno de apoyo en el cual los estudiantes puedan reflexionar sobre su pensamiento y tomar conciencia de sus estrategias cognitivas durante la lectura. Mediante una retroalimentación adecuada, los profesores ayudan a los estudiantes a comprender cómo sus pensamientos y estrategias influyen en su comprensión lectora y les brindan la oportunidad de realizar ajustes y mejoras. Al promover la metacognición, los profesores no solo contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, la autorreflexión y la autorregulación de los estudiantes, sino que también empoderan a los estudiantes para que sean aprendices independientes y autónomos.

En resumen, el uso de la técnica de reestructuración cognitiva proporcionaría a los estudiantes la capacidad de evaluar y cuestionar sus propios pensamientos como una habilidad metacognitiva en el ámbito educativo, así como la capacidad de controlar tanto sus pensamientos como sus emociones. Al hacerlo, se busca mejorar la comprensión lectora al desafiar y cambiar los pensamientos disfuncionales, permitiendo un enfoque más realista y positivo a la tarea de leer en formato digital. Esta técnica mejora la comprensión lectora y la autorregulación cognitiva.

### 3.3. Teoría pedagógica constructivista

El constructivismo es una teoría psicopedagógica posmoderna que, de acuerdo con Ortiz (2015), considera al ser humano como un individuo activo y constructor de su propia realidad, pero no lo hace de forma aislada, sino en interacción con su entorno. Para Carreto (2021) esta corriente pedagógica permite una comprensión integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se enriquece con las aportaciones teóricas importantes de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Ausubel, entre otros.

Las definiciones sobre el constructivismo son variadas, sin embargo, en su mayoría coinciden con las características encontradas por Aparicio y Ostos (2018), estos autores describen que el constructivismo enfatiza la importancia del pensamiento crítico y prioriza el aprendizaje sobre la enseñanza. También destacan la importancia de dar sentido a la nueva información proveniente del entorno cercano y lejano, así como empoderar a los estudiantes como responsables de sus propios procesos de aprendizaje. Además, el constructivismo se interesa por la forma en que la información se filtra, procesa o activa sobre la base del conocimiento previo para construir y reconstruir conocimientos, asignar significados e integrarlos como propios y arraigados en los conocimientos previos.

Hasta la fecha, se han realizado numerosos estudios que han examinado una variedad de tipos de constructivismo. Cada perspectiva enfatiza un aspecto diferente del proceso de aprendizaje y la forma en que se construye el conocimiento. Morín (como se citó en Villarruel, 2011) propone cuatro categorías de constructivismo que deberían ser mencionadas:

1. Constructivismo radical: Se niega la necesidad de un guía para el aprendizaje. La persona interpreta la información nueva con la ayuda de sus conocimientos y experiencias previas.
2. Constructivismo piagetiano: Los individuos pueden no comprender o utilizar la información de manera inmediata, sino que necesitan construir su conocimiento a través de la experiencia y la creación de sus propios esquemas.
3. Constructivismo vygotskyano: Cada función del desarrollo del individuo se desarrolla primero en un nivel social y luego en un plano interno del sujeto.
4. Constructivismo ecléctico: Retoma las tres puntualizaciones anteriores, pero enfatiza la importancia de lograr un aprendizaje significativo mediante la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas por parte del docente, con el objetivo de promover el desarrollo mental, social y afectivo de los estudiantes.

Se determinó que el constructivismo ecléctico es el modelo teórico que guía la intervención educativa en este trabajo después de considerar los diferentes tipos de constructivismo. Al abordar la problemática educativa planteada en esta investigación, esta elección se basa en una perspectiva más integral y adaptable. En este contexto, es muy importante integrar las ideas teóricas de expertos como Piaget, Vygotsky y Ausubel. El enfoque educativo se centra en el aprendizaje del estudiante, que se construye en un entorno social e individual y mediado por su contexto.

De acuerdo con Perilla (2018), el constructivismo ecléctico se basa en la idea de que no existe un enfoque único y universalmente aplicable para el proceso de aprendizaje. En cambio, propone que se deben seleccionar y combinar diversas teorías y enfoques constructivistas, adaptándolos a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto educativo.

En este sentido, las justificaciones de Perilla (2018) para emplear el constructivismo ecléctico son congruentes con este trabajo al tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes, así como sus diferentes formas de aprender de acuerdo con sus características individuales. Al emplear una perspectiva ecléctica en este trabajo, el docente puede adaptar sus estrategias de enseñanza en favor del aprendizaje de los involucrados, en el que una de las principales características de la intervención sea la participación y comprensión de cada individuo.

Con esto, se reconoce que los estudiantes del diplomado CEPLP enfrentan una misma situación educativa: la comprensión lectora baja en formato digital. Algunos experimentan estados ansiosos, tristes o desesperados, mientras que otros se encuentran emocionalmente neutrales o regulados. Cuando el profesor se acerca y les pregunta por qué se sienten de esa manera, cada uno tiene pensamientos distintos que influyen en sus emociones. Por ejemplo, un estudiante que se siente desesperado emocionalmente puede pensar: "Si no entiendo la lectura, no podré aprender, y eso es negativo para mí". En cambio, otro estudiante que está emocionalmente regulado puede pensar: "Si no comprendo el texto, puedo leerlo nuevamente hasta lograrlo". Estos ejemplos demuestran cómo cada persona construye su realidad con base en sus experiencias y conocimientos previos, generando pensamientos, emociones y rutinas diversas en una misma situación.

Es importante destacar que no se establece que una forma de actuar, pensar o sentir sea mejor que otra. Sin embargo, es evidente que la percepción que los estudiantes tienen de una situación puede complicar su experiencia. Para modificar esas reacciones que "complican" la experiencia del estudiante, es necesario comprender cómo se han aprendido. Aunque existen diversas conceptualizaciones sobre cómo aprendemos, la perspectiva más clara para este



proyecto es la de Pulgar (como se citó en Ortiz, 2015), que considera el aprendizaje como un desarrollo armónico de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales y actitudinales del ser humano.

Según Ortiz (2015), el aprendizaje no es un estado final o estable, sino más bien un proceso o una serie de pasos encadenados que conducen a la integración y organización de los contenidos, dando forma a una realidad. El aprendizaje se refleja en un cambio que puede compararse entre las diferencias mostradas al inicio y al final de una situación. Sin embargo, el aprendizaje no será el mismo para todos los individuos, como se ilustra en el ejemplo anterior, debido a que cada persona forma una realidad única a través de su percepción.

Desde esta perspectiva constructivista, según la Universidad San Buenaventura (como se citó en Ortiz, 2015), el aprendizaje se concibe como una construcción del ser humano: los individuos perciben una realidad, la organizan en su mente y le dan sentido mediante constructos. Por lo tanto, cada persona le atribuye un significado distinto y coherente con su realidad, influenciado por su entorno, experiencia, capacidad y estado emocional. Esta concepción es congruente con la problemática educativa abordada en este trabajo, ya que considera que el pensamiento es producto de las experiencias individuales, situando al estudiante dentro de su contexto.

Por otra parte, Saldarriaga et al. (2016) destacan la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la metacognición en el proceso de aprendizaje constructivista. Ellos enfatizan la necesidad de que los estudiantes participen de manera activa en la construcción de su propio conocimiento, utilizando estrategias de pensamiento, resolución de problemas y autorreflexión.

Asimismo, Barraza (como se citó en Villarruel, 2011) sostiene que el proceso de construcción del conocimiento requiere de un triángulo interactivo que involucra la actividad mental constructiva del individuo, los contenidos de aprendizaje que representan los conocimientos culturales adquiridos socialmente, y la función del profesor, quien busca conectar el aprendizaje del estudiante con el conocimiento establecido culturalmente. En otras palabras, se busca una interacción entre la experiencia y el conocimiento del profesor con los del estudiante, generando experiencias significativas a través del contenido para facilitar el aprendizaje.

Aquí es donde el papel del docente adquiere relevancia en el proceso educativo, ya que debe ser capaz de organizar actividades educativas que promuevan el aprendizaje en los estudiantes a través de acciones significativas. Para lograrlo, el profesor es el principal

responsable de comprender la complejidad del aprendizaje, diseñar y crear situaciones didácticas que influyan positivamente en el aprendizaje.

Perilla (2018) enfatiza la importancia del profesor constructivista en el acto educativo y lo indispensable que este profesional comprenda la complejidad del proceso de aprendizaje y tenga la capacidad de diseñar situaciones didácticas que influyan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes; es decir, que facilite el aprendizaje en los estudiantes brindándoles un entorno de apoyo donde puedan construir su propio conocimiento. En lugar de proporcionar información a los estudiantes, el docente se convierte en una guía y mediador que los anima a participar activamente y reflexionar críticamente.

Según Perilla (2018), los maestros constructivistas deben ser capaces de desarrollar y adaptar estrategias de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía de los estudiantes. El autor también enfatiza la importancia de la evaluación formativa, que se centra en el proceso de aprendizaje y permite la retroalimentación y ajustes en la enseñanza.

En resumen, la teoría pedagógica constructivista ofrece una amplia explicación, herramientas y oportunidades de intervención para abordar los desafíos educativos identificados. Además, el modelo educativo de la UJAT (2005) establece claramente que sus intenciones y esfuerzos en el proceso educativo deben regirse bajo los principios constructivistas, resaltando la singularidad e integralidad del estudiante como sujeto de aprendizaje dentro del contexto contemporáneo, la importancia de la libertad para construir el conocimiento, y la promoción de la autogestión y autonomía como metas y contextos del aprendizaje.

Por último, se considera que las teorías seleccionadas para implementar la estrategia didáctica deseada son coherentes e integrales entre sí. Todos los enfoques y modelos teóricos son congruentes entre sí al enfatizar la importancia del individuo como centro del proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones: física, social, cognitiva, emocional y conductual. También subrayan la importancia de que el individuo aprenda a pensar de forma autónoma, desarrolle habilidades de autorregulación en su aprendizaje, pensamientos, emociones y conductas, y comprenda claramente la influencia de las emociones en el proceso de pensamiento.

## Capítulo 4. Diseño y Aplicación de la Propuesta de Intervención

### 4.1. Descripción del Taller: El ABC del Pensamiento

Tras finalizar la aplicación del diagnóstico educativo en los estudiantes del diplomado CEPLP, se identificó a través de una prueba de comprensión de lectura en formato digital y una entrevista cualitativa-estructurada que 7 estudiantes presentaban un nivel bajo de comprensión lectora. Además, estos mismos estudiantes expresaban pensamientos disfuncionales en relación con la tarea de leer en formato digital.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de abordar la mejora de la comprensión lectora en el contexto digital para estos estudiantes específicos. Estos resultados serán fundamentales para diseñar e implementar estrategias efectivas que permitan modificar los patrones disfuncionales de pensamiento y promover un mejor desempeño en la lectura de formatos digitales para este grupo en particular. El siguiente punto extraído de los resultados del diagnóstico educativo evidencian las necesidades.

1. Carencia de habilidades metacognitivas.
  - 1.1. Dificultad para reconocer y diferenciar pensamientos de emociones. Los estudiantes que obtuvieron un nivel de comprensión lectora en formato digital baja, presentaban dificultades para reconocer sus propios pensamientos y tendían a confundirlos con sus emociones.
  - 1.2. Estudiantes con un nivel de comprensión lectora baja, manifestaban pensamientos automáticos disfuncionales.
  - 1.3. Los estudiantes que aceptaban de manera incondicional los pensamientos disfuncionales orientados a la tarea de leer en formato digital reportaban una sensación de malestar o estrés emocional.

El diagnóstico educativo ha proporcionado información completa que ha impulsado la necesidad de emprender un proyecto de intervención para abordar las problemáticas identificadas. No obstante, es crucial establecer prioridades y reconocer las limitaciones, fortalezas e intereses de esta investigación. Aunque los tres aspectos revelados por los resultados del diagnóstico son igualmente importantes, el enfoque prioritario de esta investigación será el trabajo en el punto 1: mejorar la comprensión lectora en formatos digitales al modificar las predisposiciones cognitivas. Para abordar esta necesidad, se cuenta con las herramientas, habilidades, competencias y recursos adecuados, acorde a las necesidades de la población y el contexto de estudio.

En cuanto a los aspectos 2 y 3 mencionados en el capítulo 2, requieren un enfoque más personalizado y una asignación compleja de esfuerzos y recursos que actualmente no están disponibles a nivel institucional, personal y temporal. Estos aspectos exigirían un trabajo minucioso que resulta imposible de cumplir en el tiempo estimado para esta investigación, por lo que su viabilidad se sometería a prueba.

De acuerdo con esto, se parte del supuesto de que las interpretaciones negativas que hacen los 7 estudiantes del formato de lectura influyen directamente en el nivel bajo de comprensión lectora digital obtenido. Estos estudiantes cumplen con los criterios considerados como parte de la problemática educativa que se aborda detalladamente en este trabajo de investigación.

Los resultados del diagnóstico educativo acercan al investigador a realizar un proyecto de intervención que incida en esta situación, donde considere como finalidad reestructurar los pensamientos automáticos disfuncionales que influyen en el alcance de los objetivos educativos de estos estudiantes (comprensión lectora baja en formato digital). Para esto, es importante retomar las características de los participantes y el contexto en el que se encuentran:

1. Son 7 los estudiantes de interés que conforman la muestra para realizar la propuesta de intervención, sin embargo, por decisiones administrativas se considera abrir una invitación de manera voluntaria a los demás estudiantes del diplomado, estimando una asistencia promedio de 28.
2. Los estudiantes en su mayoría son prestadores del servicio social y/o prácticas profesionales; cursan el último ciclo de la licenciatura; están inscritos en el diplomado CEPLP; y otros realizan cursos extracurriculares como talleres deportivos, culturales o de inglés.
3. Son estudiantes que cuentan con dispositivos electrónicos, con conocimientos básicos de cómputo, habilidades para el manejo de distintos dispositivos electrónicos, navegación por internet y uso de plataformas educativas (las más usuales: ecosistemas como Microsoft y Google).
4. La mayoría de los estudiantes radican en la ciudad de Villahermosa, y sus niveles socioeconómicos oscilan entre medio y bajo.
5. Administrativamente, se autorizaron sesiones para realizar un proyecto de intervención durante el mes de octubre y noviembre de 2022, exclusivamente los sábados en horarios de 17:00 – 18:30. No se proporciona un espacio físico de trabajo. Así que la única manera de llevar a cabo este proyecto es por la vía virtual.

6. Como la formación disciplinar del facilitador es en psicología, se considera como ventaja para la implementación de las actividades, el uso de un lenguaje técnico hacia los participantes, ya que son estudiantes de psicología.
7. Finalmente, se considera como una posible limitante al realizar las actividades que se suspendan algunas actividades educativas los sábados o que las conexiones a internet no sean estables y se vean interrumpidas las sesiones virtuales.

Con base en los puntos descritos anteriormente; el conocimiento del contexto educativo, de la problemática educativa identificada y las oportunidades institucionales que se brindan, apoyan en la toma de decisiones al investigador para elaborar una propuesta de intervención educativa que incida en la problemática, por lo que se estima la creación e implementación de un Taller virtual denominado “El ABC del Pensamiento”, ya que de acuerdo con Candellero et al. (2003) un taller se caracteriza por la interacción entre sus participantes, el intercambio de conocimientos y la transferencia de técnicas a los participantes con la finalidad de que estos puedan emplearlas. Asimismo, según este autor, un taller puede enriquecerse a partir de tres aspectos: La atención a necesidades. Es más fácil aprender si se aborda un problema contextualizado; La participación. La interacción entre los participantes aumentará su motivación y la capacidad de aprender, y será más eficaz si se aprende haciendo; La visualización. La problemática y sus propuestas tienen que ser claras.

**Tabla 3**

*Estructura del taller*

<b>Nombre del Taller</b>	El ABC del Pensamiento	<b>Tiempo</b>	25 horas
<b>Modalidad</b>	Virtual – Sincrónico	<b>Horarios</b>	Sab. 17:00-18:30
<b>Objetivo general</b>	Desarrollar habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios del diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología de la DACS-UJAT.		
<b>Fin</b>	Reestructurar pensamientos automáticos disfuncionales que influyen en la comprensión lectora digital baja de los estudiantes del diplomado CEPLP de la DACS-UJAT.		
<b>Contenido temático</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepciones generales <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. ¿Qué son los pensamientos?</li> <li>1.2. ¿Qué son las emociones?</li> <li>1.3. Identificación de los pensamientos y emociones.</li> <li>1.4. Diferencias entre pensamientos y emociones.</li> </ol> </li> <li>2. Modelo Cognitivo Conductual <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Pensamientos automáticos distorsionados.</li> <li>2.2. Evaluación de Pensamientos automáticos.</li> <li>2.3. Modelo Cognitivo Conductual de Beck.</li> </ol> </li> <li>3. Combatir los Pensamientos Automáticos Disfuncionales <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Reestructuración cognitiva de pensamientos automáticos.</li> <li>3.2. Aceptar y sobrellevar los pensamientos disfuncionales.</li> </ol> </li> </ol>		
<b>Modelo de integración de tecnología</b>	SAMR	<b>Modelo de diseño instruccional</b>	ASSURE

Como se observa en la Tabla 3. El objetivo del taller es desarrollar habilidades metacognitivas en estudiantes del diplomado CEPLP de la DACS-UJAT. Por lo tanto, acorde con el objetivo, el nombre de la estrategia de intervención será “El ABC del Pensamiento” puesto que se pretende *mover* a los estudiantes de un proceso de orden cognitivo inferior a uno de orden superior; mismos objetivos que se ven representados por sus siglas en ingles dentro del nombre “A.B.C.”:

- A. Acknowledge. Reconocer los pensamientos, emociones y sus diferencias, así como aprender a identificarlos (proceso de orden cognitivo inferior).
- B. Belief. El centro de este taller es el abordaje de los pensamientos, que teóricamente su reproducción proviene de creencias y experiencias.
- C. Creative. Cuando el estudiante, reconoce e identifica sus pensamientos disfuncionales y emociones, puede examinarlos con detalle, juzgarlos y *modificarlos* por pensamientos funcionales (proceso de orden cognitivo superior).

Cabe destacar que como el taller se llevará a cabo en modalidad virtual a través de videoconferencias, será estrictamente necesario la creación de contenidos digitales para cinco sesiones en modalidad síncrona que sirvan de apoyo para las explicaciones del facilitador, ya que al ser un taller se exige un papel activo e interactivo entre los participantes, de esta manera la inclusión de la tecnología será de apoyo para la mediación de los contenidos del facilitador para los estudiantes.

La información que se tiene del contexto educativo sugiere emplear un modelo de integración en tecnología, siendo el más adecuado para este proyecto el modelo SAMR, propuesto por Rubén D. Puentedura. Con este modelo el docente puede conocer la forma de inclusión de tecnología en el aula, los usos y efectos para incidir de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes. Basado en este modelo, se considera que en esta estrategia de intervención es de mayor pertinencia la capa de *aumento*, en la que de acuerdo con Puentedura (2012) mediante la tecnología se consiguen potenciar las situaciones de aprendizaje.

Además, para garantizar la calidad del diseño de este taller en línea, se utiliza como referencia el modelo de diseño instruccional ASSURE, el cual, según Belloch (2017), considera los siguientes elementos:

1. Analizar detalladamente las características individuales de cada estudiante, incluyendo su contexto, estilos de aprendizaje y rasgos generales.

2. Establecer objetivos de aprendizaje específicos, como los mencionados anteriormente.
3. Seleccionar y diseñar estrategias, tecnologías, medios y materiales apropiados para el contexto, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
4. Organizar el entorno de aprendizaje de manera efectiva.
5. Colocar a los estudiantes en el centro de la estrategia didáctica, fomentando su participación.
6. Evaluar y revisar la implementación y los resultados del aprendizaje.

Al considerar el modelo de integración de tecnología SAMR y el modelo de diseño instruccional ASSURE, es fundamental que al crear contenidos educativos digitales se les brinde un adecuado tratamiento pedagógico a la información que sustenta el taller; partiendo de tres ejes con el mismo nivel de importancia. Por tanto, cada aspecto tiene las siguientes funcionalidades dentro de la estrategia didáctica que se proyecta:

1. Tratamiento desde el contenido.  
El contenido con el que se trabajará es disciplinar en psicología. Se requiere hacer una curación del contenido y seleccionar la información más relevante, para presentarla de manera clara, precisa y entendible a los estudiantes.
2. Tratamiento pedagógico.  
Se considera la adaptación del contenido al contexto educativo que se conoce, desde el uso de ejemplos situados, el uso de preguntas que motiven a la reflexión y encaminen a los estudiantes hacia el autoaprendizaje.
3. Tratamiento formal.  
El taller se llevará a cabo de manera virtual síncrona. Por lo tanto, será necesario emplear recursos digitales que apoyen en la creación y difusión de contenidos digitales educativos que “mantengan” la atención de los participantes; haciendo usos de presentaciones digitales, diagramas, videos, imágenes, etc.

La estrategia didáctica propuesta consta de cinco fases que guiarán la implementación del proyecto, asegurando su pertinencia, contextualización, realismo, significado y eficacia en el logro de los objetivos planteados. Cada fase se compone de las siguientes etapas:

Fase 1: Acceso al campo. Se llevará a cabo mediante una sesión virtual en la que se regresa al entorno educativo y se presenta la planificación del proyecto a las autoridades educativas. El objetivo es recibir sugerencias, establecer acuerdos, asegurar la participación de la muestra poblacional y obtener la autorización para la puesta en práctica del proyecto.

Fase 2: Inicio. Se realizará una sesión virtual en la que se explicará y sensibilizará a los estudiantes sobre el taller, así como el enfoque del primer eje temático. El propósito es ayudar a los estudiantes a identificar sus pensamientos y emociones, y diferenciarlos.

Fase 3: Aplicación. Esta fase consta de dos sesiones virtuales. En la primera sesión, se abordará el segundo eje temático mostrado en la Tabla 3, con el objetivo de que los estudiantes interpreten y acepten el modelo cognitivo. La siguiente sesión se centrará en el tercer eje temático, específicamente en el punto 3.1, que es una de las sesiones clave del proyecto, ya que los estudiantes aprenderán a enfrentar los pensamientos automáticos disfuncionales.

Fase 4: Cierre. Se llevará a cabo una sesión virtual en la que se concluirá el tercer eje temático, instando a los estudiantes a aceptar y normalizar algunos pensamientos disfuncionales, así como a comprender la importancia de adoptar un estilo de pensamiento funcional que les ayude a manejar el malestar emocional que puedan experimentar.

Fase 5: Evaluación. En esta última etapa, se evaluará la eficacia del taller a través de las categorías iniciales obtenidas en el diagnóstico educativo, que incluyen el nivel de comprensión lectora general en formato digital y los pensamientos automáticos asociados a la tarea de leer. Para esto, se utilizará nuevamente los instrumentos del diagnóstico educativo, integrados por la prueba de comprensión de lectura de Tapia y Silva y la entrevista "Cogniciones en la lectura" elaborada específicamente para este estudio.

Es importante destacar que durante cada una de las fases y sesiones virtuales se realizará una evaluación constante de la estrategia y de los participantes mediante actividades y el uso de instrumentos como listas de cotejo, listas de asistencia y registros anecdóticos. Estos instrumentos serán útiles para evaluar los procesos de aprendizaje y el desarrollo del taller.

#### **4.2. Plan de acción**

En la Tabla 4 se muestra de manera general el plan de acción para llevar a cabo la propuesta de intervención Taller: El ABC del Pensamiento. Este plan consta de aspectos para su desarrollo como los objetivos específicos, actividades por sesión virtual, metas con indicadores de resultados, medios de verificación, plazos y tiempos, lugares, materiales e instrumentos de evaluación.



**Tabla 4**  
**Plan de acción**

Objetivos específicos	Actividades	Metas con indicadores de resultados	Medio de verificación	Plazos y tiempo	Lugar y participantes	Materiales	Instrumentos de evaluación
<b>FASE 1. ACCESO AL CAMPO</b>							
Mostrar el "Plan de acción" al profesor a cargo del Diplomado CEPLP.  Autorizar la implementación del taller.	Presentar a la autoridad del diplomado CEPLP el Taller: El ABC del Pensamiento	Obtener la autorización para la implementación del taller	Autorización por escrito con firma del responsable a cargo del diplomado CEPLP.	09 de octubre  4 horas	CPA (DACS-UJAT)  o Lic. Joel Carrasco o Dr. Jesús Rangel	Plan de acción impreso	Documento de autorización de implementación del taller, firmado por la autoridad pertinente.
<b>FASE 2. INICIO</b>							
Explicar a los estudiantes el Taller "El ABC del Pensamiento".  Identificar las diferencias entre pensamientos y emociones.	Sesión 1  o Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del taller. o Trabajar el eje temático 1. Concepciones generales.	Los estudiantes pueden identificar sus propios pensamientos automáticos	Asistencia 70%  Formato 1. RPA.	Sábado 22 de octubre  4 horas	Microsoft Teams  o Lic. Joel Carrasco o Dr. Jesús Rangel	o Internet o Laptop o Material didáctico o Lista de asistencia. o Formato 1. RPA. o Formato A. Lista de cotejo.	o Lista de asistencia. o Formato 1. RPA. o Formato A.
<b>FASE 3. APLICACIÓN</b>							
Interpretar el modelo cognitivo	Sesión 2  Abordar el eje temático 2. Modelo cognitivo conductual.	o Los estudiantes comprenden la premisa del modelo cognitivo. o Los estudiantes elaboran un modelo cognitivo.	Asistencia 70%  o Interpretación del modelo cognitivo. o Formato 2. MCC.	Sábado 29 de octubre  4 horas	Microsoft Teams  o Lic. Joel Carrasco	o Internet o Laptop o Material didáctico o Lista de asistencia. o Formato 2. MCC. o Formato A. Lista de cotejo.	o Lista de asistencia o Formato 2. MCC. o Formato A.
Juzgar pensamientos automáticos disfuncionales.  Crear un pensamiento adaptativo	Sesión 3  Abordar el eje temático 3.1. Combatir los pensamientos automáticos disfuncionales.	Los estudiantes reestructuran un pensamiento automático disfuncional a través de un RPD.	Asistencia 70%  Formato 3. RPD.	Sábado 05 / 11  4 horas	Microsoft Teams  o Lic. Joel Carrasco	o Internet o Laptop o Material didáctico o Lista de asistencia. o Formato 3. RPD. o Formato A.	o Lista de asistencia. o Formato 3. RPD. o Formato A.
<b>FASE 4. CIERRE</b>							
Sustituir los pensamientos disfuncionales por pensamientos funcionales	Sesión 4  o Cerrar eje temático 3.1. o Abordar el eje temático 3.2 Aceptar y sobrellevar pensamientos.	Los estudiantes sustituyen pensamientos disfuncionales y registran información positiva sobre una nueva forma de pensar.	Asistencia 70%  Formato 4. RIP.	Sábado 12 / 11  4 horas	Microsoft Teams  o Lic. Joel Carrasco	o Internet. o Laptop. o Material didáctico o Lista de asistencia. o Formato 4. RIP. o Formato A.	o Lista de asistencia. o Formato 4. RIP. o Formato A.
<b>FASE 5. EVALUACIÓN FINAL</b>							
Evaluar el nivel de comprensión lectora digital y pensamientos automáticos en la actividad lectora digital en los estudiantes del taller	Sesión 5  o Test de comprensión de Lectura de Tapia y Silva o Entrevista: Cogniciones en la lectura	Participación en Google forms: "Test de comprensión de lectura" y "Cogniciones en la lectura"	Asistencia 70%  Resultados de la evaluación final. (Google forms)	Viernes 19 / 11  4 horas	Microsoft Teams  o Lic. Joel Carrasco o Dr. Jesús Rangel	o Lista de asistencia. o Formulario Cogniciones en la lectura o Internet o Laptop	o Lista de asistencia. o Formulario Cogniciones en la lectura

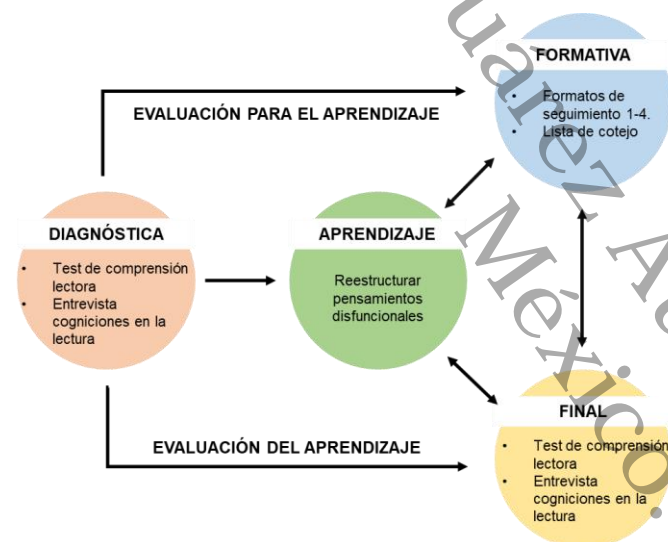
## Capítulo 5. Aplicación y evaluación

### 5.1. Diseño de la planeación de evaluación

La evaluación de la estrategia de intervención ha sido adecuadamente planificada en consonancia con los objetivos que se han alcanzado. Se realizan evaluaciones continuas a lo largo de todo el proceso por parte del facilitador del taller, lo que se conoce como heteroevaluación. El propósito de esta evaluación es comprender en detalle los acontecimientos antes, durante y después de la implementación del presente proyecto de intervención. En la Figura 2 se presenta de manera detallada el modelo de evaluación elaborado para esta propuesta educativa.

**Figura 2**

*Modelo de evaluación del Taller El ABC del Pensamiento*



*Fuente.* Esquema de elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 2, la evaluación no pierde de vista las dos categorías de interés de análisis planteadas desde un principio en esta investigación: el nivel de comprensión lectora general en formatos digitales y los pensamientos que surgen ante la tarea de leer en soporte digital; estas categorías en todo momento son evaluadas desde el enfoque cuantitativo y cualitativo. Es importante destacar que la evaluación de este proyecto se integra en tres momentos:

1. *Evaluación diagnóstica.* Mediante el Test de Comprensión de Lectura y la Entrevista estructurada cogniciones en la lectura en los que se precisó una necesidad educativa: 7 estudiantes con nivel de comprensión lectora baja en formato digital presentaron pensamientos disfuncionales en torno a la tarea de leer en soporte digital.

2. *Evaluación formativa.* Esta se lleva a cabo durante el proceso de implementación del Taller El ABC del Pensamiento, y estuvo integrada por cuatro formatos de seguimiento del aprendizaje que daban evidencia del progreso y cumplimiento de los objetivos específicos de aprendizaje. Estos formatos eran evaluados mediante una lista de cotejo generalizada del Taller. De la misma manera que se consideró la evaluación del cumplimiento de cada objetivo específico a través de seis preguntas abiertas puestas en plenaria.
3. *Evaluación final.* Con la finalidad de comparar y mostrar las diferencias en las dos categorías de análisis de este proyecto se aplicó nuevamente el Test de comprensión de lectura y la entrevista cogniciones en la lectura. Aunado a esto, se llevó a cabo una encuesta de satisfacción del taller, para evaluar la eficacia de la propuesta, los contenidos, materiales, al evaluador, etc.

## **5.2. Diseño de los instrumentos de cotejo**

Para llevar a cabo el proceso de evaluación, se construyeron, adaptaron y seleccionaron distintos instrumentos y/o formatos que permitieran evaluar de manera cuantitativa y cualitativa con la finalidad de obtener la mayor y mejor información que permitiera conocer la evolución del problema y cumplir con cada uno de los objetivos específicos planteados en el plan de acción.

Con esto, se emplearon cuatro formatos de registros de pensamientos que los estudiantes elaboraban con la finalidad de darle seguimiento a cada objetivo específico de aprendizaje. Es importante destacar que cada registro fue retomado del libro *Terapia Cognitiva: Conceptos básicos y profundización* de Judith Beck (2006), pues fue uno de los libros que guiaron los contenidos del Taller. Los formatos son los siguientes:

1. Formato 1. Registro de Pensamientos Automáticos (RPA).

Este formato se implementó en la sesión uno y está organizado en tres columnas que permiten identificar la fecha y hora de ocurrencia del suceso, así como pensamientos y emociones con la ayuda de algunas preguntas. La finalidad de este registro era verificar cómo los estudiante del taller identificaban y diferenciaban sus pensamientos y emociones (ver Anexo C).

2. Formato 2. Modelos Cognitivos (MCC).

Este formato se implementó en la sesión dos y está integrado por cinco columnas que se identifican por fecha y hora de ocurrencia, situación, pensamiento, emoción y consecuencias. De la misma manera, este formato se resuelve con la ayuda de

algunas preguntas integradas en el mismo. La finalidad de este formato es que el estudiante pueda comprender la premisa del modelo cognitivo, y ejemplificar con situaciones propias como las situaciones esta misma (ver Anexo D).

3. Formato 3. Registro de Pensamientos Disfuncionales (RPD).

Este formato se aplicó en las sesiones tres y cuatro. Se conforma por seis columnas, reconocidas por fecha y hora, situación, pensamiento, emoción, respuesta adaptativa y resultado. Con este formato el estudiante puede identificar una situación concreta en la que haya sentido algún malestar emocional y analizarla con detenimiento, evaluar sus pensamientos y modificarlos, finalmente con ayuda de algunas preguntas inmersas en el formato el estudiante puede construir una respuesta adaptativa para situaciones futuras similares (ver Anexo E).

4. Formato 4. Registro de Información Positiva (RIP).

Este Formato se aplicó al final de la sesión cuatro y está conformado por dos columnas, fecha e información que avala una nueva forma de pensar. Este formato normalmente se utiliza en la reestructuración cognitiva de creencias centrales. Sin embargo, se hizo una adaptación para este proyecto en el que, el estudiante que ya modificó un pensamiento automático disfuncional puede describir con claridad información que avale una nueva forma de pensar, de esta manera, en caso de que en situaciones futuras se le presente un pensamiento similar a su antigua forma de pensar, tendrá información a su alcance que le permita reevaluar con facilidad la situación y disminuir el malestar emocional (ver Anexo F).

Cada uno de estos instrumentos fue evaluado mediante el uso de heteroevaluación, en la cual el facilitador del taller utilizó un formato de lista de cotejo (Formato A) como apoyo para la toma de decisiones. El Formato A corresponde a una lista de cotejo general del curso, basada en la propuesta de González y Sosa (2020), que relaciona a este instrumento con acciones específicas y jerarquizadas para evaluar la presencia o ausencia de dichas acciones durante el proceso de aprendizaje.

5. Formato A. Lista de cotejo: El ABC del Pensamiento.

La finalidad de la construcción de este instrumento fue orientada por la necesidad de tener una visión imparcial de lo que se evaluaba en cada objetivo específico en el plan de acción del taller. La lista de cotejo (ver Anexo G) se integró por 10 ítems en los que se consideraban cada una de las cuatro actividades de seguimiento mencionadas

anteriormente (formatos 1 a 4). Al final del instrumento se dejó un apartado de comentarios para que el evaluador describiera aspectos relevantes que haya observado durante la revisión de actividades.

### **5.3. Registro del proceso de aplicación**

La estrategia de intervención nombrada El ABC del Pensamiento, se llevó a cabo por la plataforma Microsoft Teams del 09 de octubre al 19 de noviembre del 2022 con un total de 25 horas. La muestra de participantes de interés se conformó por 7 estudiantes del diplomado CEPLP en los que se observó la problemática educativa explicada a lo largo de este trabajo, sin embargo, para enriquecer este trabajo se extendió una invitación institucional a los demás participantes del diplomado para asistir voluntariamente al taller.

Con el objetivo de dar continuidad a cada una de las sesiones que componen las etapas del plan de acción, se elaboraron planificaciones individuales para cada sesión. Estas planeaciones detallaban paso a paso la intervención, con el propósito de abarcar los contenidos necesarios. Además, se realizaron registros anecdóticos que permitieron mantener un seguimiento minucioso durante la implementación del taller. Estos registros reflejan de manera precisa cómo se llevó a cabo el proceso de intervención, salvaguardando en todo momento la confidencialidad de los participantes involucrados según las disposiciones éticas:

#### **I. Fase 1. Acceso al campo.**

Sesión: Toma de decisiones.

Lugar: Aula Virtual – Microsoft Teams.

Fecha: 16 de octubre de 2022.

Hora: 12:00 horas.

Participantes. Agente de intervención: Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez.

Profesor responsable del diplomado CEPLP: Dr. Jesús Rangel.

La planeación de esta primera fase (ver Anexo H) inició con la reunión entre las dos partes interesadas: el investigador y el encargado del diplomado CEPLP y responsable del Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la UJAT. El objetivo de esta reunión era mostrar al responsable del diplomado el diseño del plan de acción de la propuesta: Taller “El ABC del pensamiento” y de ser necesario recibir sus sugerencias, hacer las modificaciones necesarias y tomar los acuerdos pertinentes para obtener su autorización con la finalidad de implementar el taller.

La reunión se llevó a cabo con normalidad, en el tiempo previsto. El plan de acción se compartió a través de la pantalla de la plataforma; el responsable del diplomado se mostró accesible en todo momento y únicamente sugirió que en las actividades se considerara

no sobrecargar a los estudiantes de tareas extras a las que ya tenían en el diplomado y actividades educativas en las que se encontraban inmersos. Además, sugirió modificar la población que participaría en el taller, hizo la aclaración de que él podría realizar una invitación a los demás estudiantes del diplomado que quisieran asistir de forma voluntaria al taller y así se podrían beneficiar de la información que se trabaje; de esta manera, la propuesta sería más inclusiva y no habría una clasificación entre “estudiantes que comprenden” y “estudiantes que no comprenden”. Por lo tanto, al aceptar las sugerencias, se tomaron los siguientes acuerdos:

1. Las actividades de aprendizaje estaban consideradas desde la planeación detallada de las sesiones, pues se conocía a profundidad el contexto y la situación de la población con la que se trabajaba, por lo que no hubo modificación.
2. Se aceptó el aumento de la población, aunque no había un número exacto de participantes, ya que la invitación de asistencia era voluntaria, se estimaba que fueran alrededor de 28 estudiantes.
3. Se consideró pertinente para el proceso de investigación únicamente la información que se pudiera obtener del 70% de los estudiantes previamente identificados con características de interés para el proyecto, que conformaban la muestra.

El profesor encargado del diplomado y el agente de intervención coincidieron en los anteriores puntos y tanto el profesor como la institución educativa autorizaron la implementación del taller “El ABC del Pensamiento” con un valor curricular de 25 horas, lo que incluía 5 sesiones virtuales los sábados a partir de las 17:00 horas, con fechas de inicio estimadas del sábado 22 de octubre de 2022 al sábado 19 de noviembre de 2022, y en caso de haber imprevistos las fechas podían ser modificadas con anticipación.

## II. Fase 2. Inicio.

Sesión: 1.

Lugar: Aula Virtual – Microsoft Teams.

Fecha: 22 de octubre de 2022.

Hora: 17:00 horas.

Participantes. Agente de intervención: Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez.

Profesor responsable del diplomado CEPLP: Dr. Jesús Rangel.

24 estudiantes (Muestra: 100% Asistencia = 7 estudiantes).

La planeación de la primera sesión del taller (ver Anexo I) cumplió con dos objetivos, el primero: informar y sensibilizar a los estudiantes sobre la temática, modalidad e importancia del taller. Y segundo, introducir el tema inicial con la finalidad de que los participantes identificaran las diferencias entre pensamientos y emociones.

La sesión dio inicio de manera puntual, con una asistencia total de 24 estudiantes, los 7 participantes que conformaron la muestra asistieron. No hubo imprevistos en la sesión, todo salió dentro de lo esperado en la planeación. Se comenzó con una presentación personal de cada asistente, en esta se pudo conocer que cada uno estaba realizando actividades escolares como cursando sus últimas materias, otros en servicio social o prácticas profesionales, además de estar cursando el diplomado CEPLP. Al finalizar la presentación, se brindó información general del taller, a la que los estudiantes se mostraron interesados y comentaron su interés por comprender estos temas que parecen sencillos, pero reconocían se les dificultaba. Por tanto, estuvieron de acuerdo en participar y asistir a las sesiones virtuales los sábados a partir de las 17:00 horas.

Enseguida, el facilitador presentó el primer eje temático, en el que en todo momento suscitaba la participación de los estudiantes y recuperaba conocimientos previos con relación a la distinción entre pensamientos y emociones. De 5 estudiantes que participaron voluntariamente, solamente uno de ellos concretó una noción que se acercó a la definición de estos conceptos, los demás estaban lejos de poder explicarlo. Lo que sirvió como punto de partida para abordar positivamente una explicación teórica y práctica para la identificación de estos conceptos.

Hacia el final de las participaciones, se hizo una sección de dudas, en la que una estudiante levantó su mano y preguntó si *había algún autor que pudiera concebir una definición de pensamiento y emoción como una misma*, por lo que se le explicó que estos conceptos eran distintos a nivel teórico, sin embargo, como seres humanos o profesionales en psicología, en la práctica se tienden a confundir por sus manifestaciones en un mismo fenómeno, pero el que aparezcan en una misma situación no implica que sean similares, por lo que en su mayoría las definiciones se establecen por separado.

Después de establecer ejemplos de cómo identificar los pensamientos y emociones, se les preguntó a 3 estudiantes al azar que explicaran cómo podrían identificar un pensamiento y una emoción, todos respondieron acertadamente, así que se avanzó con la última actividad, que implicó utilizar el Formato 1. RPA. El facilitador ejemplificó cómo registrar los pensamientos y emociones, y la forma de rellenar el cuadro quedó entendida. Por consiguiente, se les proporcionó una situación específica en la que ellos tendrían que identificar el pensamiento y la emoción del momento; la actividad quedó comprendida, se les proporcionó un enlace de Google Drive y los estudiantes subieron sus evidencias.

### III. Fase 3. Aplicación.

Sesión: 2.

Lugar: Aula Virtual – Microsoft Teams.

Fecha: 29 de octubre de 2022.

Hora: 17:00 horas.

Participantes. Agente de intervención: Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez.

25 estudiantes (Muestra: 85% Asistencia = 6 estudiantes).

La segunda sesión del taller (ver Anexo J) cumplió con dos objetivos: los estudiantes comprenderían el modelo cognitivo e identificarían pensamientos automáticos disfuncionales. Como actividad introductoria al tema, 4 días antes de la sesión, se les compartió a los estudiantes un Wakelet con la temática “Distorsiones del pensamiento”, con la finalidad de que asistieran a la sesión con nociones del tema a tratar.

Diez minutos antes de iniciar la sesión, el facilitador recibe una llamada telefónica del profesor encargado del diplomado CEPLP, solicitando 10 minutos de tolerancia para el inicio de la sesión, ya que la clase del jueves del diplomado se había reprogramado para el mismo sábado a las 16:00 horas y estaban saliendo de la misma; los estudiantes estaban de acuerdo en continuar con el taller. Por lo tanto, se acordó iniciar 17:15 para que los estudiantes tomaran un breve descanso. En estos momentos el facilitador del taller habló con el profesor para conocer las actividades que el grupo había tenido con respecto al diplomado en curso, el profesor comentó que, precisamente los estudiantes habían mostrado dificultad en realizar una lectura en formato digital con la temática “enfoques en psicología”; los estudiantes le expresaron que eran lecturas extensas, algunas con lenguaje técnico que les era complicado entender y otros que simplemente no tenían ganas de leer. Por lo que esta situación entró en consideración del facilitador para retomarla como actividad de la semana ya que era totalmente compatible con la segunda sesión del taller; los estudiantes tendrían que elaborar un modelo cognitivo de acuerdo con esa situación.

La sesión inició con un resumen de los contenidos analizados en la sesión anterior. Consecutivamente, se enlazó el contenido previo con la premisa del modelo cognitivo, a través de participaciones al azar el facilitador se aseguró de que esta premisa fuera comprendida para avanzar con la explicación del modelo cognitivo que muestra cómo los pensamientos influyen en las emociones y acciones.

Los estudiantes aseguraron que los temas eran muy claros hasta el momento. Cuando se les mostró a los estudiantes el origen de los pensamientos, fue complicado que lograran comprender las creencias intermedias y centrales, por lo que el facilitador se



concentró en proporcionar ejemplos con casos prácticos en psicología, considerando que eran estudiantes de último semestre y lo podrían comprender. Sin embargo, se solicitó nuevamente participación de los estudiantes para verificar que se comprendiera, pero parecía que el lenguaje empleado aún era muy técnico, y ellos trataban de ejemplificarlos con temas de su vida cotidiana; apropiadamente, el facilitador se percató de que tenía que emplear un nivel de lenguaje más sencillo, pues los ejemplos de los participantes tendían a la confusión de creencias intermedias con distorsiones cognitivas.

Con esto, el facilitador utilizó uno de los mismos ejemplos de los estudiantes para explicar lo que era una creencia intermedia, y con esta ejemplificación el tema quedó muy claro esta vez. La estudiante que proporcionó el ejemplo de manera equivocada terminó por expresar “Maestro, ahora sí le entendí, me quedó muy claro. Discúlpeme por la barbaridad que dije, tenía muy poco que ver”. A propósito, el ejemplo de esta estudiante fue el puente para la explicación del tema de distorsiones del pensamiento, mismo que estuvo muy claro por la lectura previa y ejemplificada que previamente les fue enviada.

Cuando la premisa, el modelo y los tipos de pensamiento fueron comprendidos por los estudiantes, se procedió con la actividad basada en la lectura “pensamientos en acción” en la que los participantes tenían que identificar los aspectos principales del modelo cognitivo en el “caso Sally”, la actividad se realizó en sesión únicamente con la supervisión del facilitador. Al finalizar la actividad, se solicitó a tres estudiantes que compartieran al grupo sus modelos cognitivos de Sally basados en el Formato 2. MCC; concluyendo que los modelos estaban elaborados adecuadamente.

Hacia el final de la actividad, dos estudiantes, voluntariamente activaron su micrófono y compartieron al grupo que el formato era muy claro y que les permitió identificar cómo los pensamientos de Sally influyeron en sus emociones y forma de actuar, además de que con la explicación y el formato les facilitó observar estos detalles con claridad.

Posteriormente, se solicitó a los estudiantes que completaran la actividad de modelos cognitivos, específicamente, la fila dos. Se consideró que como el tema había quedado claro y ellos ya podían identificar pensamientos disfuncionales, no se dejaría una actividad de lectura extra. Por lo que se trabajó con la lectura del diplomado que se les había complicado leer en la semana. Así que, para completar la siguiente fila del modelo cognitivo, tendrían que centrarse en esa situación, el momento específico que ellos habían destinado para leer sobre enfoques en psicología y a partir de ello, elaborar el modelo cognitivo.

#### IV. Fase 3. Aplicación.

Sesión: 3.

Lugar: Aula Virtual – Microsoft Teams.

Fecha: 05 de noviembre de 2022.

Hora: 17:00 horas.

Participantes. Agente de intervención: Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez.

24 estudiantes (Muestra: 85% Asistencia = 6 estudiantes).

La planeación estratégica de la tercera sesión (ver Anexo K) cumplió con dos objetivos: juzgar un pensamiento automático y crear un pensamiento adaptativo en relación con el pensamiento juzgado. Esta sesión dio inicio de manera puntual. Se preguntó a los participantes que recordaran los temas vistos previamente, tres estudiantes participaron de manera voluntaria y comentaron al grupo de manera concisa los temas vistos, quedando claro que la información vista estaba vigente y todos estaban en la misma línea de trabajo.

La sesión continuó con una explicación del facilitador, sobre la importancia de modificar los estilos de pensamiento disfuncional, ejemplificando nuevamente con base en el modelo cognitivo cómo los pensamientos influyen en las emociones y conductas. Posteriormente, se les preguntó a estudiantes al azar, que explicaran desde sus propias palabras ¿por qué consideraban importante modificar los estilos de pensamiento disfuncional? Dos estudiantes coincidieron en que, *si no lo hacían no iban a cumplir con objetivos que se plantearan en la vida, iban a vivir con constante malestar emocional, así que era importante modificar eso que les hacía sentir mal para disfrutar y tener una mejor calidad de vida.*

Por lo tanto, se retomó el modelo cognitivo elaborado como actividad en la semana (Formato 2. MCC) y las columnas de situación, pensamiento y emoción se trasladaron a las columnas correspondientes del formato 3. RPD. Que servirían para hacer esa actividad de reestructuración cognitiva. Con esto, se les explicó a los estudiantes que de diversas maneras se pueden modificar los pensamientos, sin embargo, era necesario que en esa ocasión se hiciera de la forma más general, desde el cuestionamiento socrático.

El facilitador cumplió la función de guía en esta actividad, formuló un ejemplo de RPD y orientó a cada uno de los estudiantes en la reestructuración de su propio pensamiento. Al finalizar cada estudiante elaboró una respuesta adaptativa. Durante esta actividad los estudiantes no mostraron dudas, comentaron que la explicación y la actividad se entendía muy bien. Así que como actividad para la semana se acordó realizar un RPD por sí solos con una actividad propia de su vida cotidiana, con la finalidad de ver la aplicación de estos

conocimientos; entender que “evaluar” los pensamientos no era únicamente para actividades de lecturas digitales, sino que se pueden extender a otras áreas de la vida.

#### V. Fase 4. Cierre.

Sesión: 4.

Lugar: Aula Virtual – Microsoft Teams.

Fecha: 12 de noviembre de 2022.

Hora: 17:00 horas.

Participantes. Agente de intervención: Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez.

20 estudiantes (Muestra: 85% Asistencia = 6 estudiantes).

La cuarta sesión del taller (ver Anexo L) cumplió con dos objetivos: Crear pensamientos funcionales; Normalizar y sobrellevar la presencia de pensamientos disfuncionales. Esta sesión dio inicio de manera puntual. El facilitador hizo un recordatorio sobre las sesiones previas e hizo una introducción del temas que se vería en la sesión. Se continuó con una explicación en la que se resumieron los pasos de la modificación de pensamientos y cómo aprenderse esos pasos de una manera sencilla para poder reestructurar pensamientos disfuncionales en cualquier momento.

Después de esto, se acordó la importancia de no pretender controlar el pensamiento en todo momento, y cómo tienen que ser gestionados por el individuo. Posteriormente, se abordó la explicación de lo normal que puede llegar a ser un pensamiento disfuncional y por tanto no se pueden evaluar todos, así que sería importante aprender a vivir en presencia del malestar; para esto, se tomó de apoyo un video de YouTube titulado “Los pensamientos son pasajeros: Metáfora ACT” en el que se explicó cómo el individuo tiene el control de ese autobús y los pensamientos disfuncionales son simples pasajeros.

Así que era importante dejar de fijarse únicamente en lo negativo de las cosas, porque siempre se busca información que avale que no somos “buenos haciendo algo”, pero nunca hay un momento en el que las personas se detengan a comprobar información que avale que tienen habilidades para otras cosas. La necesidad de darse crédito en cosas positivas.

Este punto fue el puente para registrar información positiva sobre una nueva manera de pensar; el facilitador presentó el Formato 4. RIP y los estudiantes seleccionaron uno de los dos pensamientos reestructurados en la actividad anterior, así que procedieron a registrar información positiva que buscaron en su historia de vida y experiencias que fueran congruentes con esa nueva manera de pensar. En concordancia con esto, se seleccionaron a dos estudiantes para que describieran sus actividades y sirvieran de

ejemplo para los demás compañeros, ellos accedieron sin algún inconveniente y comentaron la actividad ante el grupo.

Finalmente, se compartieron al grupo 6 preguntas de retroalimentación de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos del taller. La modalidad de participación se dio a través de la selección de dos estudiantes al azar por pregunta para que ante el grupo respondieran con sus propias palabras, al mismo tiempo los demás estudiantes compartían sus puntos de vista en el chat de la reunión. Las retroalimentaciones que se recibieron de los estudiantes mediante las preguntas fueron muy enriquecedoras para el proyecto y de solo escucharlas se puede inferir que el taller sirvió de mucho para ellos y que los conocimientos adquiridos no solo pudieron ser considerados para una aplicación en el ámbito académico, sino que cada uno le dio una aplicación distinta y muy propia para distintas áreas de su vida, como la profesional y personal.

#### **VI. Fase 5. Evaluación final.**

Sesión: 5.

Lugar: Aula Virtual – Microsoft Teams.

Fecha: 17 de noviembre de 2022.

Hora: 16:00 horas.

Participantes. Agente de intervención: Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez.

Profesor responsable del diplomado CEPLP: Dr. Jesús Rangel.

28 estudiantes (Muestra: 85% Asistencia = 6 estudiantes).

En la planeación de la sesión de evaluación (ver Anexo M) estaba programada la reunión de manera virtual en Microsoft Teams, con la finalidad de llevar a cabo la evaluación final de la habilidad y del taller. La evaluación del taller se llevó a cabo en un tiempo estimado de 60 min. Todo transcurrió con normalidad y sin inconvenientes. Posteriormente, se les compartió a los estudiantes un código QR y/o el enlace de la encuesta de satisfacción del taller para que ellos pudieran evaluarlo. Al finalizar se dieron algunas palabras de despedida y el profesor encargado del diplomado CEPLP dio unas palabras de conclusión.

#### **5.4. Ajustes y observaciones durante la implementación**

Antes y durante la implementación del taller virtual el ABC del Pensamiento surgieron algunos imprevistos, por lo que fue estrictamente necesario adaptarse a las situaciones y hacer los ajustes pertinentes para cumplir con los objetivos planteados en este proyecto. Aunque parecía ser un taller virtual en el que la tecnología facilitaría las actividades educativas, no siempre fue así. Es de reconocer que para ser una tarea bien lograda requirió del investigador

conocimiento, compromiso, tiempo, investigación, apertura, flexibilidad, esfuerzo y dedicación, entre otras destrezas.

A continuación, se presentan algunas situaciones inesperadas que surgieron durante la implementación de la estrategia didáctica mencionada, así como los cambios que se produjeron en el proceso, los cuales sin duda enriquecieron el trabajo realizado. Además, se incluyen aspectos de aprendizaje obtenidos en la práctica que podrían resultar beneficiosos al ser considerados en investigaciones futuras con poblaciones y temas similares.

1. La primera reunión, correspondiente a la Fase 1 del plan de acción, estaba planeada a realizarse el día 09 de octubre de manera presencial en las oficinas del CPA de la UJAT. Sin embargo, al profesor encargado del diplomado le surgieron actividades de carácter laboral de manera imprevista, por lo que se suspendió la reunión programada para el día. Como el tiempo para llevar a cabo el proyecto de intervención era limitado, se acordó entre las dos partes interesadas a través de una llamada telefónica reprogramar en fecha y hora la reunión por medios virtuales. La reunión se reprogramó para el domingo 16 de octubre a las 14:00 horas vía Microsoft Teams.

Esto es considerable, ya que a veces se intenta ser organizado en las actividades para cumplir en tiempo y forma con los procesos, sin embargo, las realidades y ocupaciones de cada individuo son distintas, por lo tanto, hay que tener la habilidad de adaptarse y adecuarse a situaciones no esperadas.

2. En la primera sesión del taller, que formaba parte de la Fase 2 del plan de acción, se llevó a cabo un espacio para plantear dudas. Durante esta sesión, una estudiante levantó la mano y planteó la pregunta de si existía algún autor que considerara el pensamiento y la emoción como una misma entidad. Se le explicó que, desde un punto de vista teórico, estos conceptos son diferentes. Sin embargo, como seres humanos o profesionales en psicología, es común confundirlos debido a sus manifestaciones en un mismo fenómeno. Aunque puedan aparecer simultáneamente, esto no implica que sean similares, por lo tanto, en su mayoría se establecen definiciones separadas.

Este evento llevó al facilitador a reflexionar sobre la importancia de tener a mano las referencias de los contenidos compartidos. Dado que los estudiantes son universitarios, están atentos a la veracidad de la información que se les proporciona.

3. En la segunda sesión del taller, se otorgaron unos minutos de tolerancia para comenzar la sesión más tarde, y se consideró la dificultad que los participantes experimentaron al realizar una actividad del diplomado. Dicha actividad, que les resultó complicada, fue retomada en el taller, ya que era reciente y se ajustaba perfectamente a la planificación del día. Esto subraya la relevancia de la comunicación entre los profesores y la implementación de actividades integradoras entre distintas asignaturas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.
4. Durante la misma sesión 2, se presentó a los estudiantes el origen de los pensamientos. El facilitador se dio cuenta de que resultaba complicado para los estudiantes comprender las creencias intermedias y centrales. Para abordar esta dificultad, el facilitador se enfocó en proporcionar ejemplos prácticos en psicología que ilustraran las creencias, teniendo en cuenta que los estudiantes estaban en su último semestre y se esperaba que pudieran entenderlos. Sin embargo, el lenguaje utilizado todavía parecía demasiado técnico, y al pedirles que dieran sus propios ejemplos, los estudiantes los relacionaban con temas de su vida diaria.

Consciente de esto, el facilitador ajustó el nivel de lenguaje, utilizando términos más simples, ya que los ejemplos dados por los participantes tendían a confundir creencias intermedias con distorsiones cognitivas. Posteriormente, el facilitador utilizó uno de los mismos ejemplos de los estudiantes para explicar lo que era una creencia intermedia, quedando claro esta vez el tema.

A veces, el facilitador puede tener la sensación de que conoce bien a su grupo de estudiantes, pero es importante que se mantenga atento y activo a detalles como estos. Esto se debe a que los estudiantes pueden dar la impresión de que comprenden completamente los conceptos presentados, pero cuando se les formula una pregunta, el facilitador se da cuenta de que no es así. Es por eso por lo que es importante que el facilitador esté constantemente vigilante y verifique regularmente la comprensión real de los estudiantes, más allá de las apariencias iniciales. Esto garantiza una comunicación efectiva y una mejor comprensión mutua entre el facilitador y los estudiantes, lo cual es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. En la preparación de la sesión 4, el facilitador reflexionó sobre el enfoque que había estado utilizando para abordar el tema de "normalización de los pensamientos disfuncionales" y llegó a la conclusión de que no estaba siendo lo suficientemente

práctico. Con el objetivo de brindar una explicación más clara y captar la atención de los estudiantes hasta el final del taller, el facilitador decidió incorporar una metáfora utilizada en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Para respaldar su enseñanza, seleccionó un video de YouTube titulado "Los pensamientos son pasajeros: Metáfora ACT", que explicaba cómo el individuo tiene el control de un autobús y los pensamientos disfuncionales son simplemente pasajeros. De esta manera, el facilitador pudo transmitir el tema de manera más efectiva y mantener el interés de los estudiantes durante el cierre del taller.

6. En teoría, se podría pensar que la tecnología tiene la capacidad de resolver todos los problemas de manera sencilla. Sin embargo, cuando un docente utiliza una plataforma en su totalidad, se enfrenta a limitaciones inesperadas. Es en este punto donde se requiere tener una actitud abierta y conocimientos sobre otras plataformas para complementar el trabajo y superar los contratiempos que surjan, de manera que se pueda seguir avanzando en el trabajo y encontrar una solución para resolver el incidente.
7. El tratamiento y la curación de los contenidos académicos desempeñan un papel fundamental en la creación de materiales digitales. Esta labor ayuda al facilitador a enfocarse en un objetivo específico y a discernir qué información es realmente relevante para enriquecer su trabajo. Al llevar a cabo un proceso de selección y organización cuidadosa, el facilitador puede asegurarse de proporcionar a los estudiantes contenido de calidad y pertinente, evitando distracciones y garantizando que los materiales sean efectivos para el aprendizaje. En resumen, el tratamiento y la curación de los contenidos académicos constituyen una piedra angular esencial en el desarrollo de recursos digitales de calidad.
8. En el contexto del trabajo con contenido educativo digital, las planeaciones educativas desempeñan un papel decisivo. Estas planeaciones son una guía paso a paso que resulta fundamental para asegurar un desarrollo efectivo de las actividades. Es imprescindible garantizar que las planeaciones sean claras y tenerlas siempre a mano durante el proceso.

Un aspecto importante por considerar al elaborar las planeaciones educativas es la inclusión de enlaces directos al contenido relevante. Esto no solo facilita la tarea del facilitador, sino que también ayuda a evitar complicaciones de última hora y la pérdida de información crucial. Al proporcionar enlaces dentro de las planeaciones, se brinda

un acceso rápido y directo al material necesario, lo cual optimiza el flujo de trabajo y minimiza posibles contratiempos.

9. En las reuniones virtuales con grupos numerosos, es fundamental contar con habilidades docentes que permitan captar el interés de los estudiantes y lograr su participación y atención. Es necesario emplear estrategias que aprovechen las funcionalidades que ofrecen las plataformas digitales.

Como facilitador, es indispensable conocer y aprovechar las herramientas que brindan las plataformas digitales para fomentar la interacción y el compromiso de los estudiantes. Estas herramientas pueden incluir funciones de chat, pizarras virtuales, encuestas en tiempo real, entre otras. Al utilizar de manera efectiva estas características, se puede estimular la participación de los estudiantes, fomentar el intercambio de ideas y generar un ambiente de aprendizaje interactivo y enriquecedor.

10. En las actividades educativas digitales, es esencial incluir un apartado de reflexión sobre el uso de la plataforma. Esta práctica permite al facilitador evaluar las limitaciones y áreas de oportunidad de la plataforma utilizada, con el objetivo de mejorar su uso en futuras ocasiones y garantizar una experiencia de aprendizaje más efectiva y satisfactoria para los estudiantes.

### **5.5. Informe de evaluación**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la evaluación realizada exclusivamente a los 7 estudiantes que conformaron la muestra de este proyecto. La elaboración de este informe reviste una gran importancia, ya que brinda la oportunidad de realizar comparaciones entre las distintas categorías de estudio en los diferentes momentos de evaluación, tal como se muestra en la Figura 2. Al llevar a cabo estas comparaciones, se logra evidenciar las diferencias existentes entre dichas categorías.

Esto resulta fundamental, ya que permite medir de manera precisa y adecuada el progreso alcanzado en la implementación del taller El ABC del Pensamiento. Al analizar las diferencias y cambios observados en las diversas etapas de evaluación, se obtiene una visión más completa y detallada del impacto y los resultados obtenidos a lo largo del proceso.

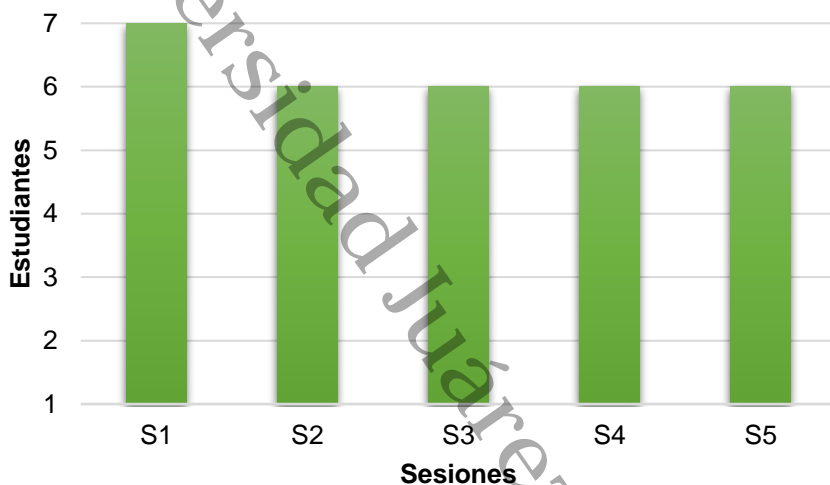
De acuerdo con los medios de verificación establecidos en el plan de acción, se esperaba una asistencia promedio del 70% por sesión, lo cual equivaldría a la participación de 5 de los 7 estudiantes. Sin embargo, como se puede observar en la Figura 3, se logró cumplir e incluso



superar la meta establecida. Se mantuvo un promedio de asistencia cercano al 85%, lo que significa que 6 de los 7 estudiantes esperados asistieron regularmente a las sesiones.

**Figura 3**

*Asistencia por sesión*

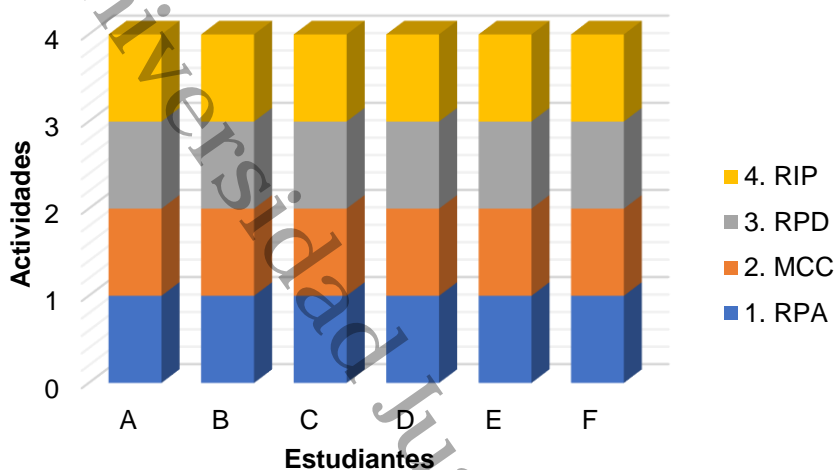


De acuerdo con la Figura 3, se identificó a un estudiante que solo pudo asistir a la primera sesión, mismo que notificó al facilitador sobre sus dificultades para continuar participando en el taller debido a su horario laboral los sábados. Durante su participación en la sesión inicial, el estudiante expresó que no le sería posible asistir a las siguientes sesiones debido a esta restricción.

Este resultado es relevante, ya que pone de manifiesto la influencia de las obligaciones laborales que tienen algunos estudiantes en la disponibilidad y participación en actividades educativas. La situación del estudiante en cuestión evidencia la importancia de considerar factores externos, como los horarios laborales, al planificar y programar actividades educativas. Además, esta experiencia proporciona una oportunidad para reflexionar sobre posibles ajustes o alternativas que podrían facilitar la participación de estudiantes con restricciones similares en futuros talleres o programas educativos.

Por otro lado, en cuanto a la entrega de actividades, se estableció que cada sesión requería la presentación de una actividad, sumando un total de 4 actividades a lo largo del taller. De acuerdo con la Figura 4, se observa que los 6 estudiantes que asistieron regularmente a las sesiones cumplieron y entregaron todas las actividades asignadas.

**Figura 4**  
Entrega de actividades por estudiante



Este resultado es un indicativo claro del compromiso y la dedicación que cada uno de los estudiantes mostró hacia el taller. La entrega completa de las actividades demuestra su interés y disposición para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Esta consistencia en la entrega de las tareas es un reflejo de la responsabilidad y el compromiso demostrados por los participantes.

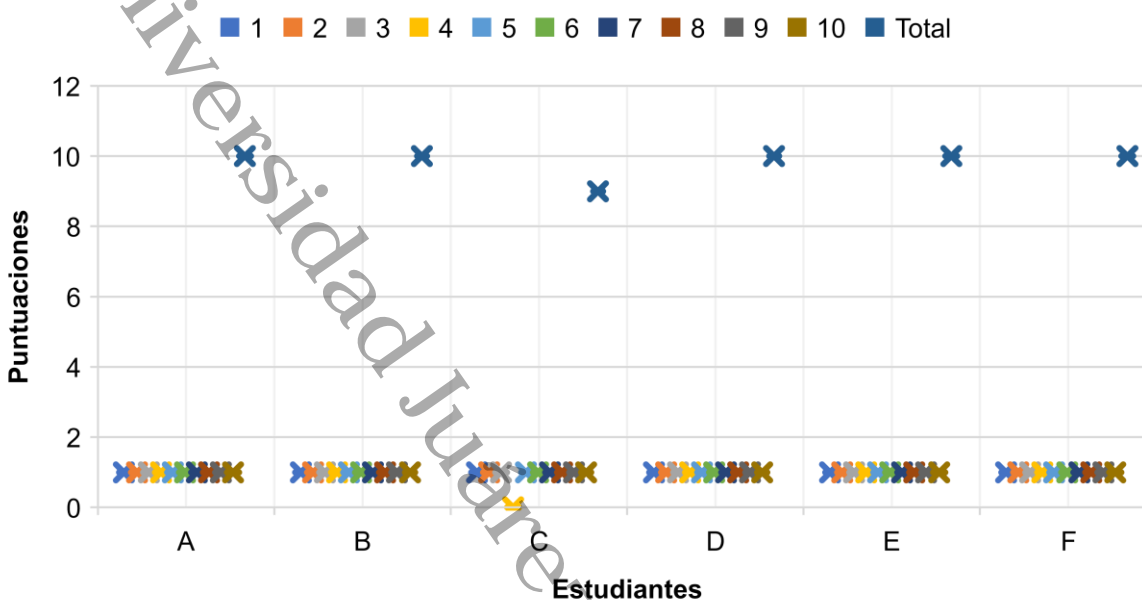
En la heteroevaluación realizada en cada una de las actividades, se empleó el Formato A para evaluar el desempeño de los estudiantes, como se muestra en la Figura 5. Según los resultados obtenidos, los seis estudiantes cumplieron con los criterios específicos incluidos en la lista, pero solo cinco obtuvieron una puntuación total de 10, aunque los seis alcanzaron la habilidad metacognitiva esperada.

En la misma Figura se observa que el estudiante "C" no cumplió con el criterio 4, relacionado con la interpretación de la premisa del modelo cognitivo. Por lo tanto, su puntuación final fue de 9. Si examinamos detenidamente el Formato A, utilizado para evaluar al estudiante, podemos demostrar que en el Formato 2: MCC, el estudiante C no refleja la habilidad de comprender la influencia recíproca entre pensamientos, emociones y acciones.

Es importante mencionar que, si el estudiante no logra comprender esta premisa, le resultaría difícil seguir el ritmo del taller. No obstante, esto no significa que el estudiante C no haya adquirido la habilidad en cuestión. Al revisar minuciosamente las puntuaciones de la Figura 5 y el Formato A, se puede constatar que el estudiante C desarrolla la habilidad de comprender la premisa del modelo cognitivo más adelante. Si esto no hubiera ocurrido, el estudiante no habría logrado cumplir con los 6 criterios restantes del Formato A: Lista de cotejo.

**Figura 5**

*Evaluación de actividades con puntuaciones por estudiante*



Los resultados de la evaluación detallada de los formatos de seguimiento 1 a 4: RPA, MCC, RPD y RIP, mediante el uso del Formato A, proporcionan evidencia cuantificable de que cada uno de los estudiantes logró desarrollar la habilidad metacognitiva al finalizar el taller. Aunque cada estudiante avanzó a su propio ritmo y algunos pueden haber enfrentado mayores dificultades que otros, al concluir el taller, todos los estudiantes fueron capaces de identificar y diferenciar sus pensamientos de sus emociones, reconocer sus pensamientos disfuncionales y juzgarlos, para finalmente generar respuestas adaptativas que les ayudaran a reducir la angustia emocional y alcanzar sus objetivos académicos.

Además de los resultados cuantitativos obtenidos, se incluyó en esta estrategia educativa una sección donde se les formularon a los estudiantes seis preguntas abiertas con el fin de comprender cualitativamente el logro de cada uno de los objetivos específicos planteados y la aplicación que los estudiantes dieron a los conocimientos adquiridos. En la Tabla 5, se presenta un análisis por categoría basado en la información obtenida mediante las respuestas de los estudiantes. Estas respuestas reflejan su comprensión y aplicación de los contenidos abordados en el programa.

**Tabla 5**  
*Análisis de las respuestas obtenidas por categoría*

No.	Categoría	Análisis
1	Diferenciación entre pensamiento y emoción	Los estudiantes reconocen la importancia de diferenciar entre pensamientos y emociones. Mencionan que antes solían confundir ambos aspectos, pero ahora comprenden que los pensamientos pueden influir en las emociones y viceversa. Los estudiantes resaltan que esta distinción les ha brindado la capacidad de evitar pensamientos disruptivos y no permitir que estos pensamientos afecten sus emociones.
2	Identificación de pensamientos disfuncionales	Los estudiantes reconocen la importancia de identificar los pensamientos disfuncionales en su vida diaria. Mencionan que, al identificar estos patrones de pensamientos negativos, pueden comprender cómo influyen de forma negativa en sus emociones y en sus acciones. Además, señalan que, al ser conscientes de estos pensamientos, pueden trabajar en cambiarlos por pensamientos más adaptativos. Los estudiantes mencionan que esta identificación les ha permitido mejorar en diferentes aspectos de su vida, como el desempeño académico, la toma de decisiones y su bienestar personal y social.
3	Influencia de los pensamientos disfuncionales en las acciones	Los estudiantes destacan que los pensamientos disfuncionales tienen una influencia negativa en sus acciones. Mencionan que estos pensamientos pueden llegar a paralizarlos, obstaculizando la realización de sus actividades. Además, reconocen que estos pensamientos al ser intrusivos afectan su capacidad de tomar decisiones de manera adecuada y pueden limitar su rendimiento en diferentes áreas de su vida.
4	Importancia de modificar los estilos de pensamiento disfuncional	Los estudiantes resaltan la importancia de modificar los estilos de pensamiento disfuncional para lograr un mejor desempeño en sus actividades. Mencionan que, al realizar estas modificaciones, pueden enfrentar sus tareas sin las trabas que los pensamientos disfuncionales les imponen. Además, mencionan que la modificación de estos estilos de pensamiento les ayudan a mejorar su calidad de vida, ya que les permite evitar cometer actos erróneos basados en pensamientos negativos. Los estudiantes reconocen que esta transformación en sus estilos de pensamiento les proporciona una mayor libertad y claridad mental, permitiéndoles tomar decisiones más acertadas.
5	Cambios en el estado de ánimo al construir una forma de pensar alternativa/adaptativa	Los estudiantes mencionan cambios positivos en su estado de ánimo al construir una forma de pensar alternativa y adaptativa. Destacan que se sienten más tranquilos, relajados y felices. Mencionan que pueden llevar a cabo sus actividades sin ser invadidos por pensamientos negativos y que pueden relacionarse de manera más satisfactoria con otras personas.
6	Aplicación en la vida académica, personal y profesional	Los estudiantes identifican múltiples formas de aplicar lo aprendido en diferentes aspectos de sus vidas. En su vida académica, mencionan que pueden utilizar las herramientas adquiridas para mejorar su aprendizaje, encontrar soluciones y evitar el estrés relacionado con el rendimiento académico. En su vida personal, destacan la aplicación de estos conocimientos en sus relaciones familiares y de pareja, evitando sobreactualizar situaciones y desarrollando una perspectiva más positiva. En el ámbito profesional, mencionan que los aprendizajes les ayudarán a trabajar de manera efectiva con otros profesionales y a mantener una actitud positiva frente a sus responsabilidades laborales.

Este análisis de resultados muestra que los estudiantes han comprendido e internalizado los conceptos, pero principalmente le han dado una aplicación práctica en todos los ámbitos de su vida. Con esta información se puede sugerir que los objetivos planteados en un principio se lograron, ya que ahora pueden comprender y diferenciar entre pensamientos y emociones, identificar pensamientos disfuncionales, modificar estilos de pensamiento disfuncional, construir formas de pensar alternativas y adaptativas, y aplicar estos conocimientos en sus vidas.

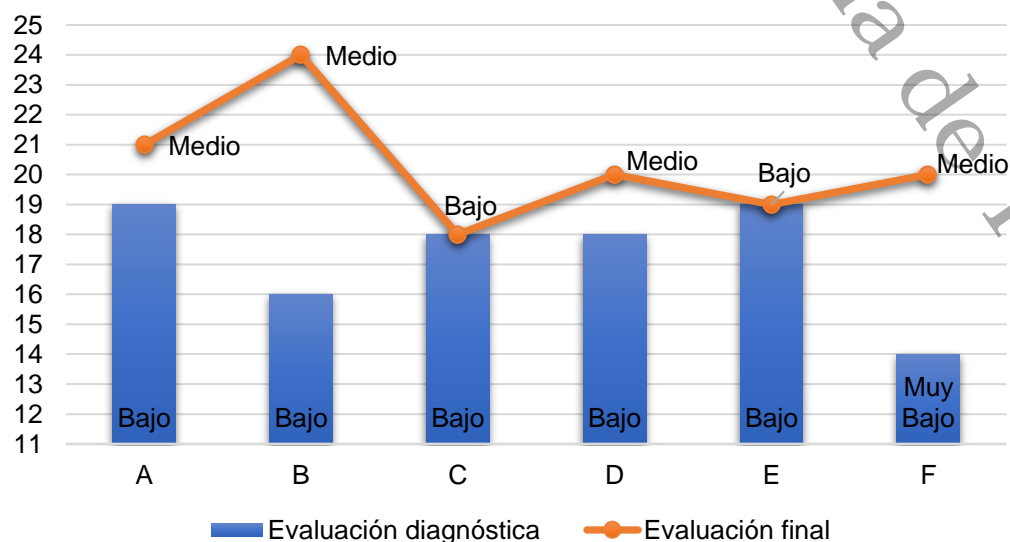
Por otra parte, una vez que se lograron alcanzar los objetivos específicos de aprendizaje establecidos, se llevó a cabo una evaluación final para poder observar los cambios ocurridos y establecer comparaciones entre los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica y la evaluación final. Esto permitió analizar y determinar el progreso realizado por los estudiantes a lo largo del taller.

En la Figura 6 se presentan las comparaciones específicas de los seis estudiantes que conformaron la muestra y que asistieron regularmente al taller. En esta figura se enfoca en la categoría del nivel general de comprensión lectora en formato digital, proporcionando una visión clara de la evolución individual de cada estudiante en esta habilidad específica.

Al centrarse en estos seis estudiantes en particular, se logra un análisis más detallado y se puede examinar de manera más precisa el impacto del taller en el desarrollo de la comprensión lectora en formato digital. Esto nos permite identificar las mejoras individuales y realizar comparaciones significativas entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final.

**Figura 6**

*Comparación de la comprensión lectora entre evaluación diagnóstica y final*



Estos resultados obtenidos en la Figura 6 son fundamentales para comprender el impacto del taller en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en formato digital y proporcionan una base sólida para evaluar la efectividad de las estrategias y enfoques utilizados en este proyecto de intervención educativa.

Asimismo, se revela un cambio significativo entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final en términos de comprensión lectora en formato digital. Es evidente que 4 de los 6 estudiantes experimentaron una mejora notable en esta categoría. El estudiante B mostró el mayor progreso, pasando de un nivel bajo a medio al aumentar su puntuación de 16 a 24. El estudiante F también demostró un avance positivo, incrementando su puntuación de 14 a 20 y moviéndose de un nivel muy bajo a medio.

De la misma manera, los estudiantes B y D lograron elevar su nivel de comprensión lectora en formato digital de bajo a medio, con una diferencia de 2 puntos entre sus evaluaciones iniciales y finales. Por otro lado, los estudiantes C y E se mantuvieron en un nivel bajo de comprensión lectora en formato digital, con puntuaciones de 18 y 19 puntos, respectivamente.

Estos resultados reflejan que el aprendizaje adquirido durante el taller tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes, ya que demostraron compromiso para mejorar. Sin embargo, es importante plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué sucedió con los estudiantes C y E, que no experimentaron un cambio en su nivel de comprensión lectora?

Al revisar el Formato A, se puede constatar que el estudiante C aprende a un ritmo distinto, adquiriendo los conocimientos, pero a su propio ritmo. Además, el estudiante C menciona tener problemas de fofobia en sus actividades, lo cual puede influir en los resultados de las pruebas realizadas en soporte digital. Por otro lado, el estudiante E, quien también adquirió la habilidad metacognitiva, expresa problemas de vista cansada en sus actividades. Es importante tener en cuenta que, si el estudiante E no utiliza lentes, es probable que no pueda reflejar plenamente su conocimiento en una prueba realizada en soporte digital.

Estos hallazgos sugieren que factores externos, como los problemas de fofobia y la vista cansada, pueden haber afectado los resultados de la evaluación de comprensión lectora en formato digital para los estudiantes C y E. Aunque estos estudiantes demostraron haber adquirido la habilidad metacognitiva y haber modificado su forma de pensar, es necesario considerar cómo estas condiciones particulares pueden haber influido en su desempeño en las pruebas.

Por lo tanto, se evidencian diferencias significativas al comparar la categoría de comprensión lectora en formato digital entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final. Sin

embargo, resulta relevante indagar acerca de la percepción de los 6 estudiantes respecto a su nivel de comprensión actual, considerando que ha habido un aumento en el mismo. La Tabla 6 proporciona información al respecto:

**Tabla 6**

*Comparación de categorías de análisis entre evaluación diagnóstica y final*

ID	Evaluación diagnóstica			Evaluación final		
	NCL	Soporte	Pensamiento	NCL	Soporte	Pensamiento
A	Bajo	Digital	“Es cómodo sin embargo depende de la persona y las disposición que tenga para leer textos de manera digital”	Medio	Digital	“Es más adecuado subrayar lo importante” (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 (digital)”			“Son buenas, pero cansa la vista la luz” (digital)
			“Es difícil comprender el texto sin embargo las respuestas se encuentran en el mismo texto (digital)”			“Ojalá que la lectura no sea muy larga”
			“Se necesita mucha comprensión y habilidad lectora para comprender y responder las preguntas que se presenten (digital)”			“Interesante” “Orale que bonito fue leer y conocer diferenciar y encontrar las respuestas”
B	Bajo	Impreso	“Satisfactorio”	Medio	No es importante	“La lectura en físico es más fácil de leer”
			“Medio”			“Me voy a esforzar por comprender muy bien este formato”
			“Largos – agotador”			“Espero que no sea extenso (formato)”
			“Realizarlo”			“No le entiendo, así que lo tengo que leer otra vez”
			“Cansado”			“No estuvo tan difícil simplemente tengo que estar concentrada”
“Satisfecho”						
C	Bajo	Impreso	“No es tan agradable” (leer digital).	Bajo	Impreso	“Es más práctica impresa”
			“Ansiedad, trataba de leer lo más rápido posible” (digital).			“Muy lento”
			“Es impresionante la cantidad de lectura, pero es importante ya que debemos prepararnos para el examen de competencias”.			“Muy cargado” “Me estresa mucho porque el internet deja de llegar”

*Nota.* Por disposiciones éticas en esta investigación, los nombres reales de los estudiantes se han sustituido por letras del Alfabeto. Las siglas NCL en esta tabla representan: Nivel de Comprensión Lectora.

Tabla 6

Comparación de categorías de análisis entre evaluación diagnóstica y final

ID	Evaluación diagnóstica			Evaluación final		
	NCL	Soporte	Pensamiento	NCL	Soporte	Pensamiento
D	Bajo	Impreso	<p>“Es más fácil de comprender” (impreso).</p> <p>“Es cansado leer e ir bajando el apuntador”.</p> <p>“A mí no se me hace conveniente, me desconcentro” (digital).</p> <p>“Me distraje, no entendía o comprendía las lecturas” (digital).</p>	Medio	Impreso	<p>“Es más fácil de leer y subrayar lo más importante rápidamente(impreso)”</p> <p>“Es bueno porque lo podré tener a la mano en cualquier momento, pero me va cansar la vista y me dará sueño (digital)”</p> <p>“Esta vez sí pondré más atención y me concentraré en lo que estoy leyendo”</p> <p>“Por fin ya terminé, ojalá no salga tan mal”</p>
E	Bajo	Impreso	<p>“Considero que para mí aprendizaje me resulta, leer los formatos de manera física, que estar mucho tiempo viendo de manera directa un aparato electrónico”.</p> <p>“A veces totalmente concentrada, y otra veces pensando en otros deberes. Pero al final es un dolor de cabeza” (impreso).</p> <p>“Pienso en cuanto tiempo me tomará en leerlo” (volumen de archivo digital).</p> <p>“Es algo complicado” (digital).</p> <p>“Me sentí liberada y a la vez preocupada” (final de lectura digital).</p>	Bajo	No es importante	<p>“Son buenos ya que uno tiene fácil acceso a la información (digital)” pero que luego se me puede llegar dificultar un poco para sintetizar o buscar una pagina rápido”</p> <p>“Mis pensamientos son positivos, no me guio por el volumen sino mas por el aprendizaje que contiene. Ejemplo: Positividad, Interés”</p> <p>“Lo voy a lograr, sera interesante conocer mi capacidad de comprensión lectora, me gusta leer”</p> <p>“Me sentí un poco frustrado por inconvenientes de mi parte”</p>
F	Muy Bajo	Digital	<p>“Es mejor un buen libro físico”</p> <p>“Leer impreso a veces es un poco complicado, pero me esfuerzo y busco información para entenderlo mejor”.</p> <p>“Leer digital es cansado, pero si lo tengo impreso sería mejor”</p> <p>“¿Verdaderamente sería necesario que realizara toda la lectura (digital)?”</p>	Medio	Digital	<p>“Espero poder comprender”</p> <p>“Que sean una lectura ligera y pueda ser comprensible”</p> <p>“No podré concentrarme”</p> <p>“Emocionante”</p> <p>“Pensativa y comprensiva”</p> <p>“Espero salir bien”</p>

*Nota.* Por disposiciones éticas en esta investigación, los nombres reales de los estudiantes se han sustituido por letras del Alfabeto. Las siglas NCL en esta tabla representan: Nivel de Comprensión Lectora.



Con base en la información presentada en la Tabla 6, se puede observar que los pensamientos de los estudiantes han experimentado un cambio significativo después de participar en el taller "El ABC del Pensamiento"; los estudiantes pudieron desarrollar habilidades metacognitivas que implicaron la capacidad de monitorear y autorregular sus procesos de pensamiento, emociones y demás estrategias cognitivas durante el proceso de aprendizaje (Beck, 2006; Efklides, 2011). Anteriormente, los estudiantes tenían percepciones variadas sobre la lectura en formato digital, pero ahora muestran características más funcionales y una mayor apertura hacia esta experiencia.

Por ejemplo, el estudiante F, quien previamente consideraba que leer en formato digital era cansado, ahora demuestra una actitud comprensiva y un deseo por comprender. Otro cambio notable se encuentra en el estudiante B, quien obtuvo la puntuación más alta de acuerdo con la Figura 6. Sus pensamientos, que solían ser breves y de una sola palabra, se han transformado en frases más extensas donde expresa esfuerzo y dedicación por comprender lo que lee. Además, ha modificado su preferencia de soporte de lectura, indicando que ya no tiene una preferencia específica.

Estas evidencias respaldan claramente los beneficios que el taller "El ABC del Pensamiento" tuvo en los estudiantes. Los contenidos abordados en el taller asumieron un impacto positivo, ya que los estudiantes fueron capaces de analizar, cuestionar y modificar sus formas de pensar, superando las barreras que les impedían alcanzar sus objetivos académicos. Incluso, en el caso de los estudiantes que se mantuvieron en el mismo nivel de comprensión lectora en formato digital, las actividades realizadas durante el taller demuestran que han desarrollado la habilidad metacognitiva. Además, se evidencia que factores externos también influyeron en su nivel de comprensión, lo cual destaca la complejidad y multidimensionalidad del constructo "comprensión lectora".

Asimismo, es destacable la necesidad actual de crear un entorno educativo que promueva el aprendizaje significativo y tenga en cuenta los pensamientos y emociones de los estudiantes. Esto subraya la importancia de establecer una base sólida centrada en la comprensión individual del estudiante, con un enfoque claro en la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades de pensamiento (Ortiz, 2015; Perilla, 2018). Estos resultados destacan la relevancia de implementar enfoques pedagógicos que tengan en cuenta tanto los aspectos cognitivos como emocionales de los estudiantes para mejorar su bienestar general y facilitar su éxito académico y profesional.

Finalmente, con el propósito de evaluar la efectividad y satisfacción de los participantes con respecto al taller "El ABC del Pensamiento", se diseñó y aplicó una encuesta de satisfacción. Esta encuesta recopiló información importante sobre la valoración de los participantes hacia diversos aspectos del taller, incluyendo su organización, contenido, recursos utilizados, tiempo empleado, entre otros.

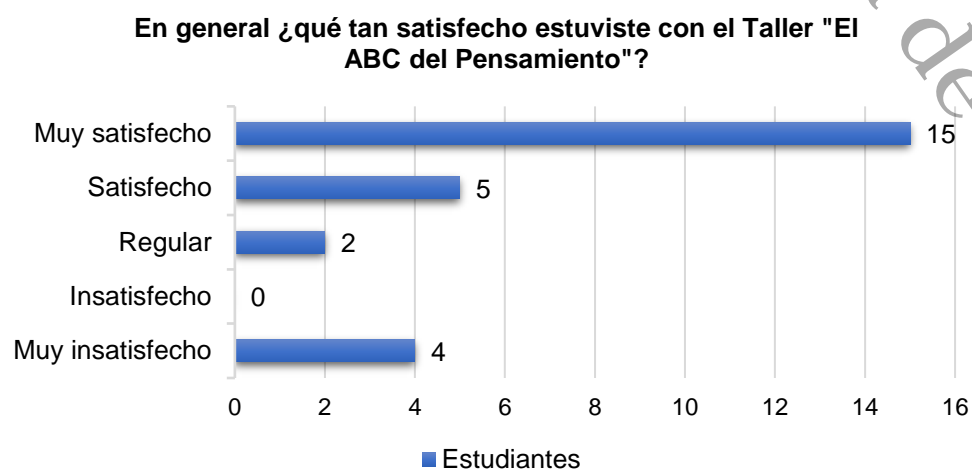
La encuesta constó de una serie de preguntas cerradas y una abierta que permitieron a los participantes expresar sus opiniones y comentarios en relación con su experiencia en el taller. Se incluyeron ítems relacionados con la claridad de las explicaciones, la utilidad de las actividades, la calidad de los materiales proporcionados, la interacción con el facilitador y la relevancia de los temas abordados. Además, se ofreció a los participantes la oportunidad de brindar sugerencias y recomendaciones para futuras ediciones del taller.

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo al finalizar el taller, brindando a los participantes tiempo suficiente para reflexionar sobre su experiencia global. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas para fomentar la sinceridad y la objetividad en las opiniones expresadas.

Los resultados de la encuesta de satisfacción mostrados en la Figura 7, revelan las opiniones de 26 estudiantes, de los cuales el 77% mencionó estar satisfecho con el taller, en cambio el 15% manifiesta estar insatisfecho, mientras que el 2% opina que regular. Por lo que será importante revisar la última pregunta de la encuesta que arrojará información cualitativamente valiosa para analizar indicios sobre estas posturas.

**Figura 7**

*Nivel de satisfacción del taller*



Asimismo, en la Figura 8 se muestra el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al taller, según algunas categorías. De estos resultados se puede destacar que un alto porcentaje, aproximadamente el 95% de los estudiantes, seleccionaron las opciones de "bueno" y "muy bueno" en relación con los diversos aspectos evaluados. Esto indica que la mayoría de los participantes tuvieron una percepción positiva y satisfactoria del taller en general.

En la sección de comentarios y sugerencias de mejora, la gran mayoría de los estudiantes expresaron su agradecimiento hacia el taller, destacando especialmente las explicaciones brindadas, las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos. Sin embargo, se identificaron tres sugerencias específicas para mejorar el taller.

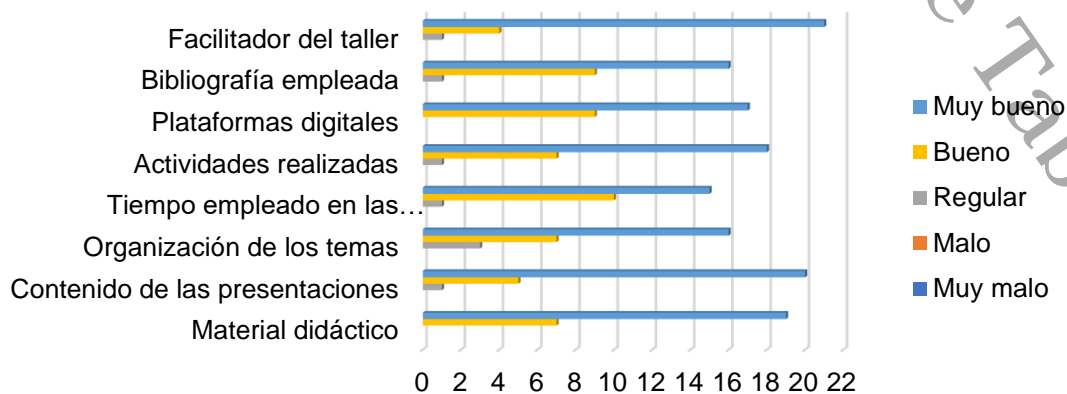
La primera sugerencia consiste en cambiar los días en los que se imparte el taller. Algunos estudiantes consideran que se podría evaluar la posibilidad de ajustar los días de realización para que se adapten mejor a sus horarios y compromisos personales, lo que facilitaría su participación y aprovechamiento.

La segunda sugerencia se refiere a considerar una mayor cantidad de referencias bibliográficas. Algunos estudiantes expresaron el deseo de contar con una variedad más amplia de fuentes de información y bibliografía complementaria que respalden los contenidos abordados en el taller. Esto les permitiría ampliar su conocimiento y profundizar en los temas tratados.

La tercera sugerencia indica explorar el uso de otras plataformas virtuales, como Google Classroom, para complementar el aprendizaje. Algunos estudiantes consideran que el uso de diferentes herramientas y plataformas digitales podría enriquecer la experiencia de aprendizaje y brindarles mayores recursos para el estudio y la práctica.

### Figura 8

*Nivel de satisfacción del taller por categorías*



Estas sugerencias de mejora son valiosas, ya que reflejan las opiniones y necesidades de los estudiantes. Tomar en cuenta estas sugerencias permitirá perfeccionar el taller y adaptarlo aún más a las expectativas, requerimientos y necesidades de los participantes, brindando así una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y satisfactoria.

## 5.6. Hallazgos

En esta sección se presentan los hallazgos sobresalientes que surgen de la evaluación integral de este trabajo de investigación. Los resultados de la población de estudiantes que participaron de manera voluntaria en el taller "El ABC del Pensamiento" describen los efectos y resultados obtenidos a lo largo del proceso. Sin embargo, es importante considerar que los siguientes aspectos deben considerarse dentro del contexto específico en el que se llevó a cabo este estudio:

- A. *Participación y asistencia.* La participación en el taller "El ABC del Pensamiento" fue alta y superó las expectativas. De los siete estudiantes esperados que manifestaban el problema de comprensión lectora baja derivado de la aceptación incondicional de pensamientos automáticos disfuncionales en torno a la tarea de leer en formato digital, seis asistieron a las sesiones con regularidad, lo que indica que fueron responsables y tomaron la iniciativa de mejorar su proceso de aprendizaje. Por otra parte, se contó una asistencia promedio por sesión de 23 estudiantes del diplomado CEPLP que, aunque no presentaban la misma problemática que sus compañeros, decidieron participar de manera voluntaria, beneficiándose de la información compartida.
- B. *Ocupaciones externas.* Un hallazgo significativo es que las funciones externas, como las ocupaciones laborales de los participantes, tuvieron un impacto en la participación en el taller, tal es el caso de uno de los estudiantes que formaba parte de la población objetivo. En el futuro, este ejemplo demuestra la importancia de considerar horarios y modalidades para actividades educativas similares.
- C. *Entrega de actividades.* La entrega completa de actividades de un promedio de 22 participantes, entre ellos los seis alumnos que participaron regularmente en las lecciones es muestra del compromiso, dedicación y disposición para participar activamente en el proceso de aprendizaje de cada uno de estos estudiantes.
- D. *Habilidad Metacognitiva.* Los estudiantes del taller "El ABC del Pensamiento" desarrollaron la habilidad metacognitiva esperada, según la evaluación de cada uno de los formatos de seguimiento. Un estudiante (C) obtuvo una puntuación ligeramente más

baja debido a un criterio no cumplido en tiempo y forma en una de las evaluaciones; sin embargo, esta habilidad pudo desarrollarse a medida que avanzaron las lecciones, demostrando que cada estudiante aprendió a un ritmo distinto.

- E. *Nivel de comprensión lectora digital antes y después.* La comparación de niveles entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final de comprensión lectora en formato digital demostró una mejora en la habilidad de comprensión de la lectura para este formato. La mayoría de los estudiantes mejoraron, excepto dos estudiantes (C y E) que se mantuvieron en el nivel inicial; esto indica que el taller ha tenido un impacto positivo en esta habilidad.
- F. *Condiciones físicas.* Los problemas físicos individuales, como ftofobia y vista cansada en algunos estudiantes (C y E), podrían haber sesgado los resultados de las pruebas de comprensión lectora digital, ya que estos estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel de comprensión lectora digital inicial. Esta información demuestra la importancia de evaluar la comprensión lectora de manera exhaustiva y considerando todos los factores influyentes, tanto extrínsecos como intrínsecos.
- G. *Generalización de resultados.* La generalización de resultados y replicabilidad de este estudio a otras poblaciones puede verse limitada, debido al tamaño de la población participante, la formación disciplinar del facilitador y a las características específicas de la población dentro de un contexto delimitado.

## Conclusiones

El abordaje de la problemática en esta investigación partió del enfoque cualitativo, basado en el diseño de investigación-acción. Este enfoque metodológico proporcionó la estructura necesaria para abordar los objetivos planteados y atender las necesidades educativas identificadas mediante el análisis e interpretación de la información cualitativa obtenida mediante un diagnóstico educativo.

Para llevar a cabo el proceso del diagnóstico educativo se determinó un nivel de comprensión lectora general en formato digital de los estudiantes del diplomado Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología de la UJAT, en el que se encontró que un sector de la población estudiantil presentaba un nivel de comprensión lectora baja para este tipo de soporte de lectura. Ante las expresiones verbales de malestar de los estudiantes de realizar actividades escolares con este formato, se identificaron los pensamientos automáticos que se manifestaban en la actividad lectora.

Los resultados obtenidos del diagnóstico educativo son significativos, los cuales demostraron las predisposiciones cognitivas que los estudiantes del diplomado CEPLP tenían hacia las lecturas académicas en formatos digitales. Por lo que se consideró diseñar e implementar una propuesta de intervención psicopedagógica denominada: Taller “El ABC del Pensamiento” que constó de cinco fases (acceso al campo, inicio, aplicación, cierre y evaluación), mismas que fueron implementadas dentro del ciclo escolar 2022-01 correspondiente a los cinco meses de duración del diplomado que comprendía de agosto a diciembre de 2022.

En la implementación de este taller se destacó la participación exitosa de los estudiantes que presentaban la problemática planteada, así como la asistencia voluntaria y consistente de un sector de estudiantes que no presentaban la misma necesidad educativa de sus compañeros, pero que mostraron interés por comprender y mejorar sus procesos cognitivos, afectivos y de aprendizaje.

Asimismo, la evaluación como parte fundamental del proceso de intervención y del diseño de investigación-acción, resaltó como los estudiantes lograron adquirir las habilidades metacognitivas que influyen en el proceso de comprensión lectora para formatos digitales. Se dio cumplimiento al objetivo general de este proyecto mediante la aplicación y adaptación de la técnica de reestructuración cognitiva al campo educativo; evidencia de ello es como los alumnos pudieron adquirir las habilidades de identificación y reconocimiento de pensamientos y emociones, diferenciación de tipos de pensamientos disfuncionales que limitaban su toma de

decisiones e impedían el alcance de sus objetivos académicos, comprensión de la influencia de los pensamientos en las emociones y acciones, evaluación de pensamientos disfuncionales, creación de pensamientos adaptativos/funcionales y la sustitución de pensamientos disfuncionales por pensamientos funcionales.

Los estudiantes del diplomado CEPLP monitorearon y controlaron sus propios procesos cognitivos, afectivos y de pensamiento; primeramente, reconocieron pensamientos disfuncionales en sí mismos y comprendieron la importancia de cambiarlos para la tarea de leer en formato digital. El facilitador les brindó asistencia utilizando la técnica de reestructuración cognitiva, que se adaptó específicamente al entorno educativo. Como resultado, los estudiantes mejoraron en sus actividades escolares, superaron desafíos mentales y disfrutaron de una mayor claridad y libertad con pensamientos racionales. Esto resultó en una toma de decisiones más inteligente y un enfoque más positivo hacia sus actividades académicas, así como el aumento considerable del nivel de comprensión lectora en formatos digitales.

Es importante destacar que estos resultados satisfactorios no solo tuvieron un impacto positivo en las actividades académicas de los estudiantes, sino que también se reflejaron en su vida personal. Adquirieron la capacidad de mantener relaciones interpersonales más saludables y aplicaron este aprendizaje en su vida profesional, conocieron sus formas de aprender y redujeron el malestar emocional, mostrando una actitud positiva en el trabajo con sus compañeros y otros profesionales.

Esta investigación resalta la necesidad actual de crear un entorno educativo que promueva el aprendizaje significativo y tenga en cuenta los pensamientos y emociones de los estudiantes, así como la implementación de enfoques pedagógicos que consideren tanto los aspectos cognitivos como emocionales de los estudiantes para mejorar su bienestar general y facilitar su éxito académico y profesional.

Asimismo, se confirma que el problema de comprensión lectora no es unidireccional, sino que tiene diversas facetas. La metacognición, si bien juega un papel importante en la mejora de las estrategias de aprendizaje, no puede considerarse como el único factor determinante en la comprensión lectora de formatos digitales. Más bien, esta comprensión se enriquece y se ve influenciada por el "dominio" tanto extrínseco como intrínseco que el sujeto tenga de su contexto o situación de aprendizaje.

Los factores intrínsecos, como el conocimiento previo, la motivación, la disposición cognitiva positiva y el interés del estudiante en el tema y formato también influyeron en su comprensión lectora. Aquellos estudiantes que tenían una apertura al contenido y formato de lectura presentaron un nivel de comprensión lectora acorde con la población de su misma edad y nivel académico.

En esta misma línea, se destaca el caso de dos estudiantes que participaron en el taller, aunque ellos desarrollaron la habilidad metacognitiva, la evaluación final mostró que se mantuvieron en el mismo nivel de comprensión lectora inicial; los resultados se vieron afectados por factores extrínsecos, como limitaciones físicas. Estos estudiantes presentaban dificultades visuales, como vista cansada y ftofobia, lo que afectaba su capacidad para interactuar con el contenido digital de manera efectiva. Estos desafíos físicos pueden dificultar la atención y el procesamiento adecuado de la información, independientemente de la habilidad metacognitiva del estudiante.

En concordancia, además del conocimiento generado en este trabajo, desde la perspectiva del investigador se desarrollaron de igual manera otras habilidades, entre las que se destacan: las habilidades de indagación y conocimiento del contexto educativo en el que se trabaja, mayores habilidades en la investigación documental y de campo, habilidades para la adaptación de contenidos a una población específica, habilidades docentes en la demostración de contenidos pedagógicos y la experiencia en la adaptación de contenidos disciplinares de psicología clínica en un determinado contexto educativo.

Para esto, es necesario que los profesionales, especialmente los docentes, que se enfrenten a contextos o problemáticas educativas similares, estén debidamente preparados para aplicar la técnica de reestructuración cognitiva, de necesaria. Dado que los profesores generalmente no reciben formación en este campo, se requiere tiempo y conocimiento para utilizarla de manera efectiva en el contexto educativo. Esta preparación es esencial para garantizar buenos resultados y maximizar los beneficios que la técnica puede ofrecer a los estudiantes.

Por lo tanto, los resultados de esta investigación trascienden del marco teórico y tienen implicaciones prácticas. Se ha confirmado la efectividad de la técnica de reestructuración cognitiva para modificar pensamientos disfuncionales, lo que amplía su adaptación al contexto educativo, donde originalmente su utilidad es en la psicología clínica. Esta adaptación al contexto educativo es importante para abordar necesidades específicas y modificar pensamientos que obstaculizan el logro de metas académicas.



Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, respaldan el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el taller "El ABC del Pensamiento". Los estudiantes mostraron un desarrollo significativo en la habilidad metacognitiva, y las reflexiones destacadas proporcionan evidencia adicional de la aplicabilidad y utilidad de los conocimientos adquiridos. Es importante resaltar que estos aprendizajes obtenidos por los estudiantes fueron de gran relevancia, ya que los aplicaron directamente en su vida diaria. El facilitador no impuso una forma de pensar, sino que fueron los propios estudiantes quienes decidieron adoptar estas nuevas perspectivas debido a los beneficios que observaron en su bienestar y calidad de vida.

Finalmente, esta investigación también brinda nuevas perspectivas para intervenciones en otros grupos de aprendizaje y contextos educativos. Promover estrategias psicopedagógicas que fomenten el aprendizaje significativo y la adaptación a entornos digitales puede mejorar la calidad de la educación y favorecer el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.  
México.

## Referencias

- Akbari, M., Seydavi, M., Palmieri, S., Mansueto, G., Caselli, G. & Spada, M. (2021). Fear of missing out (FoMO) and internet use: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions* 10(4), 879–900.
- Anderson, J. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications* (8th ed.). Worth Publishers.
- Aparicio, O. y Ostos, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 11(2), 115-120.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31). 63-74.
- Bados, A., y García, E. (2010). La técnica de la reestructuración cognitiva. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Baron, N. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2). 15-20.
- Beck, J. (2006). *Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización*. Gedisa Editorial.
- Belloch, C. (2017). Diseño instruccional. *Unidad de Tecnología Educativa*. Universidad de Valencia.
- Burin, D. (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo. <https://www.teseopress.com/competencialectora/chapter/debora-i-burin/>
- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. y Bulla, J. (2013). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1). 191-206.
- Candelero, R., Ortíz, R. y Unger, B. (2003). *Hacer talleres, una guía práctica para capacitadores*. Grafiq editores.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde editora.
- Ceballos, E., Barbosa, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.
- 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/>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (15 de mayo de 2019). Unidad General de Asuntos Jurídicos. México.
- De Albéniz, A. y Sufrate, M. (2010). Enseñar a pensar en el aula universitaria: una experiencia en las aulas de maestro de la Universidad de La Rioja. *Contextos educativos: Revista de educación*, (13), 141-154.
- 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.
- Díaz, M., Ruiz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivas conductuales*. Desclée De Brower.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (6a ed.). Morata.
- Fernández-Álvarez, H. y Fernández-Álvarez, J. (2017). Terapia cognitiva conductual integrativa. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 22(2). 157-169.
- 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.
- Froján-Parga, M. y Calero-Elvira, A. (2011). Guía para el uso de la reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento. *Behavioral Psychology*, 19(3). 659-682.
- García-García, M., Arévalo-Duarte, M. y Hernández-Suárez, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174.
- González, D., Barreto, A. y Salamanca, Y. (2017). Terapia cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología [investigación documental]. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 201-207.
- González, V. y Ramírez, K. (2020). Lista de cotejo. En Sánchez, M. y Martínez, A. (Eds.). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 89-107). Coordinación de desarrollo educativo e innovación UNAM.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill Education.

- Kaakinen, A., Savinainen, M., & Rautopuro, J. (2021). Reading in the digital age: How different media formats influence reading comprehension and reading engagement. *Educational Psychology Review*, 33(2), 361-395.
- Martínez, M., Marrujo, J., Perillo, M., González, F. M., y Burin, D. (2019). Comprensión de texto en e-Learning: estrategias de soporte y memoria de trabajo. *Ocnos*, 18(2), 31-43.
- Martínez, R., López, L., y González, A. (2021). Efectos de la lectura en soporte digital en la velocidad lectora: comparativa entre texto impreso y texto digital. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 29(68), 79-89.
- Martín-Ruiz, I. y González-Valenzuela, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de psicología*, 38(2), 251-258.
- 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.
- Mejicanos, D. (2016). *Reestructuración cognitiva y control de ira. Estudio realizado con adolescentes del colegio Salesiano Liceo Guatemala de la cabecera departamental de Quetzaltenango* [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Archivo digital.
- Moya, C. y Gerber, M. (2016). La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. *Revista chilena de literatura*, (94), 59-77.
- Oakhill, J. (2020). Defining Reading Comprehension. En Oakhill, J & Cain, Y. (Eds.). *The Oxford Handbook of Reading*. (pp. 1-17). Oxford University Press.
- 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](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Comprensión Lectora – Ejemplos de ítems*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2007). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2). 93-110.

- Perilla, J. (2018). *Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular*. Universidad Sergio Arboleda.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Puentedura, R. (2012). The SAMR model: Six exemplars.
- Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 213-231.
- 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
- Roldán, L. y Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1). 77-96.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, (2). 127-137.
- Salmerón, L. y Delgado, P. (2019). Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 31(3), 472-480.
- Schraw, G. & Sperling, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4). 460-475.
- Sequea, E. y Barboza, J. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. *Multiciencias*, 12(1). 64-71.
- Tapia, V. y Silva, M. (1982). Test de comprensión de lectura de Tapia y Silva.
- Torres, D. y Pineda, E. (2023). Implicaciones de la lectura digital en el aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2075-2088. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.398>
- UJAT [@UJAT]. (2021, 4 de junio). *El problema fundamental de la educación en México es la falta de comprensión lectora en los jóvenes: GNO* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/UJAT/status/1400929021593063426>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2005, 9 de diciembre). Modelo educativo.
- Villarruel-Fuentes, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista educación y desarrollo*. (20). 19-28.

## Anexos

### Anexo A. Entrevista Estructurada: Cogniciones en la Lectura.



**UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO**  
 División Académica de Educación y Artes  
 Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa



La presente entrevista está dirigida a estudiantes que cursan el diplomado: Competencias para el Ejercicio Profesional del Licenciado en Psicología. Como parte del proyecto de investigación realizado en la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, esta entrevista tiene la finalidad de identificar las cogniciones asociadas a la comprensión de textos académicos digitales.

1. **¿Cuál es tu disposición cuando el profesor te brinda material de lectura en formato digital?**  
 Muy negativa      Negativa      Neutra      Positiva      Muy positiva
2. **¿Cuál es tu disposición cuando el profesor te brinda material de lectura en formato impreso?**  
 Muy negativa      Negativa      Neutra      Positiva      Muy positiva
3. **Cuando se te indica el material de estudio ¿esperas que el formato de lectura sea digital o impreso?**  
 Digital      Impreso      No es importante
4. **¿Qué tipo de formato(s) digital(es) prefieres leer? Puedes seleccionar más de una respuesta**  
 A. Escaneado      B. Digital (pdf, epub, mobi)      C. Presentación digital (.pptx, prezi, etc.)  
 D. Documento      E. Ninguno  
 F. Otro: \_\_\_\_\_

Tomando en cuenta que *un pensamiento surge de manera automática, no deliberada o sin razonamiento en cualquier situación y se pueden identificar por el individuo como las palabras e imágenes aleatorias y breves que pasan por su mente.* (Beck, J. 2006). **Qué pensamientos tienes con respecto al:**

5. **Formato de lectura físico:** \_\_\_\_\_

6. **Formato de lectura digital:** \_\_\_\_\_

7. **Volumen del archivo digital, es decir, cantidad de páginas:** \_\_\_\_\_

Con respecto a la actividad de comprensión lectora que acabas de realizar **¿qué pensamientos sobre la actividad de leer logras identificar en los siguientes momentos?**

8. **Cuando se dio la instrucción de hacer una actividad que implicaba lectura en formato digital:**  
 \_\_\_\_\_

9. **Durante el proceso de la actividad de comprensión lectora:** \_\_\_\_\_

10. **Al finalizar la actividad de comprensión lectora:** \_\_\_\_\_

### Descripción de la entrevista:

En esta entrevista cualitativa las primeras 5 preguntas brindan información relacionada al soporte de lectura y las cuestiones 6 al 10 indagan información sobre los pensamientos orientados a la tarea de leer en formato digital. Las interrogantes que valoran los pensamientos automáticos se analizarán bajo el paradigma cognitivo-conductual en psicología, en el que se buscarán interpretaciones erróneas sobre la actividad de leer en formato digital, a estas cogniciones erróneas se les denominará pensamientos automáticos disfuncionales.

De acuerdo con Beck (2006) un pensamiento se torna disfuncional cuando distorsionan la realidad, son emocionalmente perturbadores y/o interfieren con las capacidades del individuo para alcanzar sus objetivos, en su mayoría el contenido de este tipo de cogniciones es negativo. Por lo que un pensamiento se identificaría como disfuncional por su contenido negativo hacia la actividad de leer y/o las capacidades del alumno. En contraparte, para esta investigación, un pensamiento automático sería adecuado cuando se extrae una conclusión útil y válida de la actividad lectora.

Construcción del guion de entrevista				
Categoría	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Soporte de lectura	Modalidad del formato en que se lee un texto académico, en su mayoría podrían ser digitales o físicos.	Disposición a la lectura	Digital	1
			Físico	2
		Predisposición de formato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digital</li> <li>• Impreso</li> <li>• No es importante</li> </ul>	3
			Preferencia	Escaneado PDF Presentación Digital (.pptx) Documento (.doc) Ninguno Otro
Pensamientos automáticos	Actividad cognitiva que no surge de una deliberación o un razonamiento, sino que parecen brotar de manera automática, suelen ser veloces y breves. Beck, J. (2006)	Formato de lectura	Digital	5
			Físico	6
		Volumen del archivo	Digital	7
		Actividad de lectura por momentos	Antes de leer	8
			Proceso de lectura	9
			Al finalizar la lectura	10

**Anexo B. Prueba de Comprensión de Lectura de Tapia y Silva**

**UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO**  
 División Académica de Educación y Artes  
 Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa



La presente prueba de comprensión lectora forma parte de un proyecto de investigación de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa que, se lleva a cabo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La información que proporciones será manejada con la más estricta confidencialidad y ética de la investigación. Al responder el material autorizas el uso de tus datos e información otorgada. En caso de que tu información sea de uso significativo para la investigación, nos pondremos en contacto contigo para darle continuidad al proceso.

La participación en este material es de carácter voluntario.

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: M/F Edad: \_\_\_\_ Semestre en curso: \_\_\_\_  
 Matrícula: \_\_\_\_\_ Cel/Correo: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES**

A continuación, se presentan diez fragmentos de lectura seguidos cada uno de ellos, de cuatro preguntas. Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta.

**FRAGMENTO N° 1**

Los árboles de la goma son encontrados en Sudamérica, en Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco. Cada noche los extraedores depositan el contenido en pocillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.



1. La goma se obtiene de:
  - a) Minas
  - b) Árboles
  - c) Arcilla
  - d) Minerales
2. El ácido usado en la producción de la goma es:
  - a) Nítrico
  - b) Acético
  - c) Clorhídrico
  - d) Sulfúrico
3. De las seis expresiones siguientes, seleccione una que pudiera ser el mejor título para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente:
  - a) Países
  - b) Localización del árbol de la goma
  - c) Recogiendo la goma
  - d) Extracción del látex
  - e) Transformación del látex
  - f) Vaciando en vasijas
4. Numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:
  - a) Recogiendo el látex.
  - b) Mezclando el látex con agua.
  - c) Coagulación del látex.
  - d) Extracción del látex.

#### FRAGMENTO N° 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el Congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta

manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años, y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndolo de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero puedan ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:
  - a) Complicado
  - b) Antiguo
  - c) Radical
  - d) Intrínseco
6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:
  - a) La aplicación de principios.
  - b) Poner en prueba una hipótesis.
  - c) Llevar a la práctica una idea.
  - d) Realizar experiencias.
7. En su hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:
  - a) La demostración práctica del telégrafo.
  - b) La ampliación del uso del telégrafo.
  - c) Los efectos del telégrafo.
  - d) Los esfuerzos del inventor.
8. De las siguientes expresiones elija usted el mejor título para todo el fragmento:
  - a) Los efectos del telégrafo
  - b) El telégrafo
  - c) El perfeccionamiento del telégrafo
  - d) La telegrafía sin hilos

### FRAGMENTO Nº 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa obscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaba mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía

aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. La tormenta deprime, la obscuridad aísla. Allí junto, tal vez, casi rozándome estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo, y, sin embargo, no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban tres épocas diferentes. El uno -Ahuanari- autóctono de la región, sin historia y sin anhelos, representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir a donde no tenía interés en llegar. Se le veía insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro -El Matero- se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentado, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales; hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto, a la orilla del río. Y el último -Sangama- pertenecía al pasado, de donde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir, y éste era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado a perecer a la postre.

9. En relación con el medio, Ahuanari representaba:

- a) Un personaje común.
- b) Un inmigrante de la región.
- c) Un foráneo del lugar.
- d) Un nativo de la región.

10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes pertenecientes a tres épocas:

- a) Similares
- b) Diferentes
- c) Análogas
- d) Coetáneas

11. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:

- a) La visión de un selvático
- b) La caracterización de tres personajes en la selva
- c) La concepción del mundo en la selva
- d) La selva y su historia

12. Sangama era un personaje proveniente de:

- a) Grupos civilizados.
- b) Generaciones sin historia.
- c) Un pasado glorioso.
- d) Una historia sin renombre.

**FRAGMENTO N° 4**

Hacia el final del siglo XVIII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y en el océano, y en los gases simples de la atmósfera. Estas sustancias soportaban manipulaciones enérgicas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además, parecían existir independientemente de los seres vivos. La otra clase se encontraba únicamente en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas, que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas; a la segunda, el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:

- a) Cuerpos gaseosos
- b) Minerales
- c) Sales marinas
- d) Gases simples

14. Este fragmento versa sobre:

- a) Transformación de las sustancias de la naturaleza.
- b) Fuentes químicas.
- c) Sustancias de los seres vivos.
- d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza.

15. Señale usted la respuesta que NO corresponde a la característica del primer grupo de sustancias.

- a) No dependen de la naturaleza viviente.
- b) Son relativamente fuertes.
- c) No sufren transformaciones.
- d) Son sustancias combustibles.

**FRAGMENTO N° 5**

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenas), se han encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco, por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto en el humo del tabaco sustancias que, en ciertas condiciones, han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de presumir que también sean carcinógenos para los seres humanos) pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente, no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos modos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento en la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad.

16. Un carcinógeno se refiere a:

- a) Mutaciones de las células.
- b) Sustancias químicas que producen cáncer.
- c) Cáncer artificial.
- d) Cáncer.

17. Según el autor, existe:

- a) Relación directa entre el coeficiente de mutaciones de las células y el cáncer.
- b) Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones.
- c) Relación entre el efecto de las radiaciones y sustancias químicas.
- d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos.

18. Se presume que el tabaco es un carcinógeno potencial porque:

- a) Existen pruebas experimentales con seres humanos.
- b) Se produce experimentalmente cáncer artificial en ciertas clases de animales.
- c) Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores.
- d) Las radiaciones afectan al organismo.

19. A través de la lectura se puede deducir:

- a) La combustión incompleta del carbón produce cáncer.
- b) La tecnología moderna aumenta los peligros químicos en relación al cáncer.
- c) En la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos.
- d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer humano.

#### FRAGMENTO Nº 6

Señalaremos en primer lugar -con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos- que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una

multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes, en las comunidades quechua-hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural, que, en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:

- a) Literatura
- b) Economía
- c) Ecología
- d) Ciencias Sociales

21. Para el autor, la cultura peruana significa:

- a) Subculturas de limitada expresión.
- b) Multiplicidad de culturas separadas.
- c) Uniformidad cultural de los grupos humanos.
- d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.

22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:

- a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos.
- b) Sectores diferenciados de trabajadores.
- c) Grupos humanos contrastados.
- d) Carácter dual de la colectividad nacional.

23. La idea central del texto versa sobre:

- a) Pluralismo cultural del Perú.
- b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú.
- c) La singularidad de la cultura peruana.
- d) El dualismo de la cultura peruana.

**FRAGMENTO N°7**

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes. Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies de vegetales han sido identificadas mediante los esfuerzos de naturalistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas extintas. En términos muy generales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la Tierra, es superior a mil millones. Es posible que aún existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogados, es indudable que muchas otras especies todavía no han sido descubiertas o formalmente reconocidas, sobre todo entre los insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por:

- a) Biólogos y antropólogos
- b) Paleontólogos y naturalistas
- c) Naturalistas y geólogos
- d) Antropólogos y paleontólogos

25. Una conclusión adecuada sería:

- a) Todas las especies han sido clasificadas.
- b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogados.
- c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas.
- d) Existen especies aún no descubiertas y clasificadas.

26. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para el fragmento:

- a) Investigaciones científicas
- b) Formación de las especies
- c) Número de seres vivos en el planeta
- d) Evolución de las especies

**FRAGMENTO N° 8**

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se interna profundamente. Desde

entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir el árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando un bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

28. El fragmento versa sobre:

- a) La caracterización de la selva.
- b) La vegetación de los bosques.
- c) La descripción de una planta.
- d) El crecimiento de las plantas.

29. El renaco es una planta, cuya propiedad es:

- a) Destructiva
- b) Medicinal
- c) Decorativa
- d) Productiva

30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Geográfica
- b) Histórica
- c) Científica
- d) Literaria

#### FRAGMENTO N°9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales, que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía, aunque en irreparable y progresiva disolución, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América Latina bajo la tutela de estas oligarquías y de su clientela.



Convertida la enseñanza universitaria en un privilegio del dinero y de la casta, o por lo menos, de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades parecía ser principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante. El incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobres. Las universidades acaparadas intelectual y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización, las conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste:

- a) El predominio de la aristocracia colonial.
- b) La oligarquía de las castas.
- c) Privilegio de la clase dominante.
- d) Las influencias extranjeras.

32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y políticos de una casta resulta:

- a) Privilegiada
- b) Burocratizada
- c) Capacitada
- d) Seleccionada

33. En su opinión, cuál sería el mejor título para el fragmento:

- a) La educación superior en América Latina
- b) La enseñanza académica en las universidades en América Latina.
- c) La enseñanza universitaria privilegiada en América Latina
- d) La calidad de la educación superior en América Latina.

34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países hispanoamericanos determinaba:

- a) La política administrativa del gobierno.
- b) El tipo de instrucción pública.
- c) El régimen político y económico.
- d) El régimen económico.

#### FRAGMENTO Nº 10

El problema agrario se presenta, ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo-burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años

de república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana, ha conservado sus posiciones.

La política de desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de su pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de un régimen latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad, y el hecho es que, durante un siglo de república, la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:

- a) Los burgueses seguían siendo terratenientes.
- b) Sus ideas eran liberales.
- c) No eran latifundistas.
- d) Eran capitalistas.

36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:

- a) Desarrollar la economía capitalista.
- b) Fortalecer la gran propiedad agraria.
- c) Afectar el desarrollo de las comunidades.
- d) Suprimir el régimen latifundista.

37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de:

- a) Eliminación de la clase capitalista.
- b) Mantenimiento del feudalismo.
- c) Eliminación de la propiedad privada.
- d) Mantenimiento del régimen capitalista.

38. La posición ideológica del autor frente a la propiedad privada es:

- a) Posición capitalista
- b) Posición liberal
- c) Posición demo-burguesa
- d) Posición comunista

## Anexo C. Formato 1. RPA – Registro de Pensamientos Automáticos

### 1. REGISTRO DE PENSAMIENTOS

Nombre:

Fecha:

**Instrucciones:** Cuando usted note que su estado de ánimo le está afectando, pregúntese “¿Qué está pasando por mi mente en este momento?” y, tan pronto como sea posible, escriba el pensamiento y la emoción en las columnas correspondientes.

Día/Hora	Pensamiento(s)	Emoción(es)
	1. ¿Qué pensamientos e/o imágenes pasaron por su mente? 2. ¿En qué porcentaje creyó en cada uno de ellos (0-100%)?	1. ¿Qué emoción sintió en ese momento? 2. ¿Qué grado de intensidad tenía esa emoción (0-100%)?

Reflexión del estudiante:

Referencia: Beck, J. (2006). Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización. Gedisa Editorial.

## Anexo D. Formato 2. MCC – Modelos Cognitivos

### 2. MODELOS COGNITIVOS

Nombre:

Fecha:

1. ¿Cuál es la premisa que sustenta el Modelo Cognitivo?
2. ¿Cómo interpretas esa premisa?

**Instrucciones:** Cuando usted note que su estado de ánimo le está afectando, pregúntese "¿Qué está pasando por mi mente en este momento?" y, tan pronto como sea posible, escriba el pensamiento, la emoción y las consecuencias observables en las columnas correspondientes.

Día/Hora	Situación	Pensamiento(s)	Emoción(es)	Consecuencias
	Describe qué estabas haciendo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué pensamientos e/o imágenes pasaron por su mente?</li> <li>2. ¿En qué porcentaje creyó en cada uno de ellos (0-100%)?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué emoción sintió en ese momento?</li> <li>2. ¿Qué grado de intensidad tenía esa emoción (0-100%)?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo terminó la situación?</li> <li>2. Resume brevemente.</li> </ol>
Lectura en sesión: Sally				

Reflexión del estudiante:

Referencia: Beck, J. (2006). Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización. Gedisa Editorial.

### Anexo E. Formato 3. RPD – Registro de Pensamientos Disfuncionales

3. REGISTRO DE PENSAMIENTOS DISFUNCIONALES					
<b>Nombre:</b> <b>Fecha:</b>					
<b>Instrucciones:</b> Cuando usted note que su estado de ánimo le está afectando, pregúntese "¿Qué está pasando por mi mente en este momento?" y, tan pronto como sea posible, escriba el pensamiento en la columna de Pensamientos Automáticos.					
Día/ Hora	Situación	Pensamiento(s) Automático(s)	Emoción(es)	Respuesta Adaptativa	Resultado
	1. ¿Qué acontecimientos reales, recuerdos o imágenes pasaron por su mente? 2. ¿Qué sensaciones físicas perturbadoras experimentó (si hubo alguna)?	1. ¿Qué pensamientos o imágenes pasaron por su mente? 2. ¿En qué medida creyó en cada uno de ellos en ese momento?	1. ¿Qué emoción/es sintió en ese momento? 2. ¿Qué grado de intensidad (0 a 100%) tenía cada emoción?	1. (Opcional) ¿Qué distorsión cognitiva produjo? 2. Utilizar las preguntas que aparecen al pie para componer una respuesta a los pensamientos automáticos. 3. ¿Cuánto cree usted en cada respuesta?	1. ¿Cuánto cree usted ahora en cada pensamiento automático? 2. ¿Qué emoción/es siente actualmente? ¿Con qué grado de intensidad (0 a 100%)? 3. ¿Qué hará (o hizo)?
Clase					
Preguntas para ayudar a componer una respuesta alternativa: 1) ¿Cuál es la evidencia de que el pensamiento automático es verdadero? ¿Y de qué no lo es? 2) ¿Existe alguna otra explicación posible? 3) ¿Qué es lo peor que podría suceder? ¿Podría soportarlo? ¿Qué es lo mejor que podría ocurrir? ¿Cuál es la alternativa más realista? 4) ¿Cuál es el efecto de creer en este pensamiento automático? ¿Cuál podría ser el efecto de cambiar mi pensamiento? 5) ¿Qué debo hacer al respecto? 6) Si [nombre de un amigo] se encontrara en esta situación y tuviese este pensamiento, ¿qué le diría?					
Reflexión del estudiante:					
Referencia: Beck, J. (2006). Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización. Gedisa Editorial.					

**Anexo F. Formato 4. RIP – Registro de Información Positiva****4. REGISTRO DE INFORMACIÓN POSITIVA****Nombre:****Fecha:**

**Instrucciones:** Lee cuidadosamente cada apartado y responde lo que se te pida. En el apartado de información que avala la nueva forma de pensar: enlista cosas que hiciste que fueron positivas o se te dificultaron, pero de todas maneras las lograste.

- **Pensamiento Disfuncional:**

- **Pensamiento Funcional:**

Fecha	Información que avala la nueva forma de pensar

Reflexión del estudiante:

Referencia: Beck, J. (2006). Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización. Gedisa Editorial.

### Anexo G. Formato A – Lista de Cotejo

#### Lista de cotejo: El ABC del Pensamiento

**Instrucciones:** Marque con una **X** cada uno de los criterios con los que cumple o no cumple el estudiante, según corresponda.

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nom	Actividades	Indicadores	Criterios		Observaciones
			Sí	No	
AB	1. RIP	Identifica sus pensamientos			
AB	1. RIP	Identifica sus emociones			
AB	1. RIP	Comprende las diferencias entre pensamiento y emoción			
AB	2. MCC	Interpreta la premisa del modelo cognitivo			
AB	2. MCC	Identifica pensamientos automáticos disfuncionales			
ABC	3. RPD	Juzga los pensamientos automáticos disfuncionales			
ABC	3. RPD	Crea pensamientos/respuestas adaptativos/funcionales			
ABC	3. RPD	Sustituye una forma de pensar disfuncional por una funcional			
ABC	3. RPD	Esquematiza su forma de pensar			
ABC	4. RIP	Registra Información Positiva en relación con una nueva forma de pensar			
<b>Total, de puntos</b>					
Observaciones:					

## Anexo H. Planeación Fase 1

<b>Sesión</b>	<b>Fase</b>			1. Acceso al campo
<b>Objetivo</b>	Mostrar el "Plan de acción" al profesor a cargo del Diplomado CEPLP.			
<b>Meta</b>	Lograr la autorización de la implementación del taller y acordar su puesta en práctica			
<b>Indicador</b>	Autorización por escrito con firma del profesor que dirige el diplomado CEPLP.			
<b>Fecha</b>	09 de octubre de 2022	<b>Tiempo</b>	4 horas	
<b>Responsables</b>	Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez Dr. Jesús Rangel Alarcón			
<b>Instrumento de evaluación de la fase</b>			<b>Modalidad educativa</b>	Presencial
<b>Actividades</b>				
<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Presentar a la autoridad del diplomado CEPLP el Taller: El ABC del Pensamiento. Para su autorización e implementación	<ol style="list-style-type: none"> <li>Agendar una reunión presencial con el Dr. Jesús Rangel (Encargado del diplomado CEPLP) en la que se le dará a conocer de manera general el plan de acción y tomar las medidas pertinentes para su adecuada implementación virtual.</li> <li>Asegurar la asistencia de los participantes.</li> <li>Recibir un documento firmado por el profesor a cargo en el que se formalice la implementación del Taller.</li> <li>Agradecer a la institución por el tiempo y por la apertura para el desarrollo del Taller.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brindar los detalles pertinentes del Taller a la autoridad del diplomado.</li> <li>Formalizar la autorización de la puesta en práctica del Taller.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de acción.</li> <li>Documento digital de autorización de implementación del taller, firmado por la autoridad pertinente.</li> </ul>	4 horas
<b>Bibliografía</b>				

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.



## Anexo I. Planeación Fase 2 – Sesión 1

Sesión	1	Fase	2. Inicio
<b>Objetivo</b>	Informar a los estudiantes seleccionados sobre la implementación del taller.		
<b>Meta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a los estudiantes el Taller "El ABC del Pensamiento".</li> <li>• Identificar las diferencias entre pensamientos y emociones.</li> </ul>		
<b>Indicador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia 70%</li> <li>• Los estudiantes pueden identificar sus propios pensamientos automáticos y emociones a través del Formato 1. RPA.</li> </ul>		
<b>Fecha</b>	Sábado 22 de octubre	<b>Tiempo</b>	4 horas
<b>Responsables</b>	Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez		
<b>Tema/Contenido</b>	1. Concepciones generales: <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. ¿Qué son los pensamientos?</li> <li>1.2. ¿Qué son las emociones?</li> <li>1.3. Identificación de los pensamientos y emociones.</li> <li>1.4. Diferencias entre pensamientos y emociones.</li> </ol>		
<b>Instrumento de evaluación de la fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de asistencia.</li> <li>• Formato 1. RPA - Registro de Pensamientos Automáticos.</li> <li>• Formato A. Lista de cotejo.</li> </ul>	<b>Modalidad educativa</b>	Virtual
<b>Actividades – Modelo SAMR: Aumento</b>			
<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Materiales</b>
Informar a los estudiantes sobre la implementación del taller.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concientizar a los estudiantes sobre la importancia de participar en el taller.</li> <li>2. Dinámica a través de la plataforma Wordwall "Abre la caja" en la que los estudiantes se presentarán y al azar seleccionarán al siguiente participante.</li> </ol>	Sensibilizar a los estudiantes en relación con el taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet.</li> <li>• Laptop.</li> <li>• Reunión en plataforma Microsoft Teams.</li> <li>• Presentación sobre el taller "El ABC del Pensamiento".</li> <li>• Lista de asistencia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué son los pensamientos y las emociones?</li> <li>• ¿Cómo identificar y diferenciar un pensamiento de una emoción?</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recuperar a través de participaciones los conocimientos previos en cuanto al tema 1.1 y 1.2.</li> <li>2. Mostrar a través de una presentación a los estudiantes la forma en que se manifiestan los pensamientos y emociones.</li> <li>3. Posteriormente, se les proporcionará el Formato 1. RPA; en el que identificarán sus propios pensamientos durante la sesión, el facilitador, guiará la actividad para que los estudiantes puedan identificarlos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante será capaz de diferenciar un pensamiento de una emoción.</li> <li>• El estudiante podrá identificar sus propios pensamientos y emociones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet.</li> <li>• Laptop.</li> <li>• Reunión en plataforma Microsoft Teams.</li> <li>• Presentación de los ejes temáticos.</li> <li>• Formato 1. RPA.</li> <li>• Formato A. Lista de cotejo</li> </ul>
<b>Material digital</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión en Microsoft Teams: ID de la reunión: 224 586 940 904 / Código de acceso: eaEHZg</li> <li>• Wordwall: <a href="https://wordwall.net/es/resource/36841747/qui%ca9n-se-presenta">https://wordwall.net/es/resource/36841747/qui%ca9n-se-presenta</a></li> <li>• Presentación: <a href="https://view.genial.ly/634733729aa284001124ba51/presentation-presentacion-zen-moderno">https://view.genial.ly/634733729aa284001124ba51/presentation-presentacion-zen-moderno</a></li> </ul>			
<b>Entrega de actividades</b>			
Actividad 1. RPA. (Entrega 22 de octubre de 2022)			
Google drive: <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1JCZu4qFzcEz0MXyIXrziTQPIntkPU9?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1JCZu4qFzcEz0MXyIXrziTQPIntkPU9?usp=sharing</a>			
<b>Bibliografía</b>			
Beck, J. (2006). <i>Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización</i> . Gedisa Editorial. CAP 6-8 Chóliz, M. (2005). <i>Psicología de la emoción: el proceso emocional</i> . www.uv.es/~cholz <b>Referencias complementarias:</b> Fernández, T., & Calero, A. (2015). Efectos de la detención del pensamiento y la defusión cognitiva sobre el malestar y el manejo de los pensamientos negativos. <i>Behavioral Psychology/Psicología Conductual</i> , 23(1). Beck, J. (2005). <i>Terapia cognitiva para la superación de retos</i> . Gedisa Editorial			

## Anexo J. Planeación Fase 3 – Sesión 2

Sesión	2	Fase	3. Aplicación	
<b>Objetivo</b>	Interpretar el modelo cognitivo.			
<b>Meta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender como influyen los pensamientos en las emociones y acciones (modelo cognitivo).</li> <li>Identificar los pensamientos automáticos disfuncionales.</li> </ul>			
<b>Indicador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asistencia 70%</li> <li>Los estudiantes pueden identificar pensamientos disfuncionales y comprender su influencia en las emociones y conductas por medio del Formato 2. MCC.</li> </ul>			
<b>Fecha</b>	Sábado 29 de octubre	<b>Tiempo</b>	4 horas	
<b>Responsables</b>	Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez			
<b>Tema/Contenido</b>	2. Modelo Cognitivo Conductual <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Pensamientos automáticos distorsionados.</li> <li>2.2. Evaluación de Pensamientos automáticos.</li> <li>2.3. Modelo Cognitivo Conductual de Beck.</li> </ul>			
<b>Instrumento de evaluación de la fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de asistencia</li> <li>Formato 2. MCC - Modelo cognitivo</li> <li>Formato A. Lista de cotejo</li> </ul>	<b>Modalidad educativa</b>	Virtual	
<b>Actividades – Modelo SAMR: Aumento</b>				
Nombre de la actividad	Descripción de actividades	Finalidad	Materiales	Tiempo por actividad
<ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción al modelo cognitivo.</li> <li>¿De dónde provienen los pensamientos?</li> <li>Pensamientos automáticos distorsionados.</li> <li>¿Cómo influyen los pensamientos en lo que sentimos y la forma en que actuamos?</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Previo a la sesión, en la semana, el facilitador proporcionará el material de lectura: Distorsiones del pensamiento a través de la plataforma Wakelet, en la que el estudiante creará nociones con respecto al tema.</li> <li>En la sesión se explicará a través de una presentación en qué consiste el modelo cognitivo y su premisa, brindando ejemplos de cómo los pensamientos influyen en las emociones y acciones.</li> <li>Cuando la premisa es comprendida por los estudiantes, se les explicará sobre la existencia de dos tipos de pensamientos: funcionales y disfuncionales, así como sus características.</li> <li>Para asegurar la comprensión e interpretación del modelo cognitivo, el facilitador les proporcionará el texto: "Pensamientos en acción" en el que los estudiantes atenderán al personaje "Sally" e identificarán los aspectos del modelo del modelo cognitivo de ella: situación en la que se encontraba, pensamientos, el tipo de pensamiento, emociones y cómo influyó en su manera de actuar (consecuencias).</li> <li>Estos puntos serán escritos durante la sesión en el Formato 2. MCC con la supervisión del facilitador.</li> <li>Como actividad para la semana, los estudiantes elaborarán un modelo cognitivo en el Formato 2. MCC, mientras realizan una lectura propia del diplomado CEPLP en formato digital.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante comprenderá cómo influyen los pensamientos en las emociones y acciones.</li> <li>El estudiante comprenderá e identificará pensamientos automáticos funcionales y disfuncionales.</li> <li>El estudiante evaluará pensamientos automáticos disfuncionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Internet.</li> <li>Laptop.</li> <li>Reunión en plataforma Microsoft Teams.</li> <li>Presentación de los ejes temáticos.</li> <li>Wakelet: Distorsiones del pensamiento</li> <li>Lectura: "Pensamientos en acción".</li> <li>Formato 2. MCC.</li> <li>Formato A. Lista de cotejo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>20 min.</li> <li>30 min.</li> <li>30 min.</li> <li>30 min.</li> <li>60 min.</li> <li>60 min.</li> </ol>
<b>Material de actividades digitales</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunión en Microsoft Teams: ID de la reunión: 224 586 940 904 / Código de acceso: eaEHZg</li> <li>Wakelet: <a href="https://wakelet.com/wake/pEa8_4e1G2ESIIQn_kML0">https://wakelet.com/wake/pEa8_4e1G2ESIIQn_kML0</a></li> <li>Presentación: <a href="https://view.genial.ly/634de9950da7aa001a8e24f5/presentation-s2-abc">https://view.genial.ly/634de9950da7aa001a8e24f5/presentation-s2-abc</a></li> </ul>				
<b>Entrega de actividades</b>				
Actividad 2. MCC. (Entrega semana 29 de octubre a 4 de noviembre de 2022) Google drive: <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1rKQqGEBPY4R_fyhw-cqVod3rmQpNF-FY?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1rKQqGEBPY4R_fyhw-cqVod3rmQpNF-FY?usp=sharing</a>				
<b>Bibliografía</b>				
Beck, J. (2006). <i>Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización</i> . Gedisa Editorial. CAP 2, 6, 8. Beck, J. (2005). <i>Terapia cognitiva para la superación de retos</i> . Gedisa Editorial. Morales, C. (2020, 19 de noviembre). <i>Distorsiones cognitivas</i> . <a href="https://pin.it/7ea0hKT">https://pin.it/7ea0hKT</a> <b>Referencias complementarias:</b> Fernández, T., & Calero, A. (2015). Efectos de la detención del pensamiento y la defusión cognitiva sobre el malestar y el manejo de los pensamientos negativos. <i>Behavioral Psychology/Psicología</i>				

## Anexo K. Planeación Fase 3 – Sesión 3

Sesión	3		Fase	3. Aplicación	
Objetivo	Reestructurar Pensamientos Automáticos Disfuncionales que influyen en la comprensión lectora digital baja.				
Meta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juzgar los pensamientos automáticos disfuncionales.</li> <li>Crear un pensamiento adaptativo.</li> </ul>				
Indicador	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asistencia 70%</li> <li>Los estudiantes reestructuran un pensamiento automático disfuncional mediante el Formato 3. RPD.</li> </ul>				
Fecha	Sábado 05 de noviembre		Tiempo	4 horas	
Responsables	Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez				
Tema/Contenido	3. Combatir los Pensamientos Automáticos Disfuncionales. 3.1. Reestructuración cognitiva de pensamientos automáticos.				
Instrumento de evaluación de la fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de asistencia.</li> <li>Formato 3. RPD - Registro de Pensamientos Disfuncionales.</li> <li>Formato A. Lista de cotejo.</li> </ul>		Modalidad educativa	Virtual	
<b>Actividades – Modelo SAMR: Modificación</b>					
Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Finalidad	Materiales	Tiempo por actividad	
Combatir los pensamientos automáticos disfuncionales	<ol style="list-style-type: none"> <li>Mediante una presentación del facilitador y la participación de los estudiantes se acordará la importancia de modificar los estilos de pensamiento disfuncional.</li> <li>Se retomará de la segunda fila del Formato 2. Que quedó como actividad. Con base en esta información, se completará el Formato 3. RPD con ayuda del facilitador.</li> <li>Posteriormente, con la guía del facilitador, se completará la actividad de reestructuración cognitiva de pensamientos automáticos disfuncionales basada en un diálogo socrático.</li> <li>Finalmente, se hará una actividad de retroalimentación por medio de participaciones verbales.</li> <li>Como actividad de reforzamiento, los estudiantes reestructuran por sí mismos un pensamiento disfuncional que les surja en la semana, en la siguiente fila del Formato 3.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante aprenderá a identificar y cuestionar sus propios pensamientos disfuncionales que interfieren en las actividades lectoras en formato digital.</li> <li>El estudiante modificará un pensamiento disfuncional que interfiera en las actividades lectoras en formato digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Internet.</li> <li>Laptop.</li> <li>Reunión en plataforma Microsoft Teams</li> <li>Presentación guía para la reestructuración cognitiva.</li> <li>Formato 3. RPD.</li> <li>Formato A. Lista de cotejo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 20 min.</li> <li>2. 20 min.</li> <li>3. 90 min.</li> <li>4. 30 min.</li> <li>5. 120 min.</li> </ol>	
<b>Materiales de actividades digitales</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reunión en Microsoft Teams: ID de la reunión: 224 586 940 904 / Código de acceso: eaEHZg</li> <li>Presentación: <a href="https://view.genial.ly/634deac5e2d9960018af53a7/presentation-s3-abc">https://view.genial.ly/634deac5e2d9960018af53a7/presentation-s3-abc</a></li> </ul>					
<b>Entrega de actividades</b>					
Actividad 3. RPD. (Entrega semana 5 - 11 de noviembre de 2022)					
Google drive: <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1Jk-S3ph16hb79i-a_favAJL6eqKf6nV?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1Jk-S3ph16hb79i-a_favAJL6eqKf6nV?usp=sharing</a>					
<b>Bibliografía</b>					
<p>Bados, A. &amp; García, E. (2010). La técnica de la reestructuración cognitiva. <i>Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos</i>. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona</p> <p>Beck, J. (2006). <i>Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización</i>. Gedisa Editorial. Cap 9</p> <p><b>Referencias complementarias:</b></p> <p>Beck, J. (2005). Terapia cognitiva para la superación de retos. Gedisa Editorial.</p> <p>Fernández, T., &amp; Calero, A. (2015). Efectos de la detención del pensamiento y la defusión cognitiva sobre el malestar y el manejo de los pensamientos negativos. <i>Behavioral Psychology/Psicología Conductual</i>, 23(1).</p> <p>Lehay, R. (2018). <i>Técnicas de terapia cognitiva</i>. Akadia Editorial.</p>					

## Anexo L. Planeación Fase 4 – Sesión 4

Sesión	4	Fase	4. Cierre	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear pensamientos funcionales.</li> <li>• Normalizar y sobrellevar la presencia de pensamientos disfuncionales.</li> </ul>			
Meta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustituir pensamientos disfuncionales por funcionales.</li> <li>• Registrar información positiva acerca de los pensamientos automáticos funcionales.</li> </ul>			
Indicador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia 70%</li> <li>• Los estudiantes registran información positiva sobre una nueva manera de pensar por medio del Formato 4. RIP.</li> </ul>			
Fecha	Sábado 12 de noviembre	Tiempo	4 horas	
Responsables	Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez			
Tema/Contenido	3. Combatir los Pensamientos Automáticos Disfuncionales. 3.2. Aceptar y sobrellevar los pensamientos.			
Instrumento de evaluación de la fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de asistencia.</li> <li>• Formato 4. RIP - Registro de Información Positiva.</li> <li>• Formato A. Lista de cotejo.</li> </ul>	Modalidad educativa	Virtual	
Actividades – Modelo SAMR: Modificación				
Nombre de la actividad	Descripción de las actividades	Finalidad	Materiales	Tiempo por actividad
Normalizar la presencia de pensamientos disfuncionales y cómo sobrellevarlos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Al inicio de la sesión se revisará la actividad que quedó para la semana: el Formato 3. RPD. A partir de esto, cada estudiante hará comentarios con relación a la actividad y grupalmente se hará una reflexión.</li> <li>2. Posteriormente, se les presentará información a los estudiantes que avale la importancia de cambiar estos estilos de pensamiento y lo normal que puede llegar a ser, así como la necesidad de aceptarlos y sobrellevarlos. Como apoyo se empleará el video de Youtube "Los pensamientos son pasajeros. Metáfora ACT".</li> <li>3. Una vez que se ha comprendido su normalización y aceptación. Se les presentará y explicará el Formato 4. RIP. Los estudiantes retomarán de manera voluntaria cualquiera de los dos pensamientos reestructurados en la actividad de la semana anterior que se encuentra en el Formato 3. RPD y con ayuda del facilitador, se les guiará en la contestación del Formato 4. RIP.</li> <li>4. Al concluir con las actividades los estudiantes compartirán reflexiones a través de participaciones verbales voluntarias sobre las actividades realizadas durante el taller.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes pueden reestructurar sus pensamientos disfuncionales por sí mismos.</li> <li>• Los estudiantes son capaces de registrar información positiva acerca de los pensamientos automáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet.</li> <li>• Laptop.</li> <li>• Reunión en plataforma Microsoft Teams</li> <li>• Presentación didáctica con los ejes temáticos</li> <li>• Formato 3. RPD.</li> <li>• Formato 4. RIP.</li> <li>• Formato A. Lista de cotejo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 30 min</li> <li>2. 30 min</li> <li>3. 60 min</li> <li>4. 40 min</li> </ol>
Materiales de actividades digitales				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión en Microsoft Teams: ID de la reunión: 224 586 940 904 / Código de acceso: eaEHZg</li> <li>• Presentación: <a href="https://view.genial.ly/6365acba0013d100117c1add/presentation/sesion4-abc">https://view.genial.ly/6365acba0013d100117c1add/presentation/sesion4-abc</a></li> </ul>				
Entrega de actividades				
Actividad 4. RIP. (Entrega 12 de noviembre de 2022)				
Google drive: <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1fMH10qlwqSscgR-aAFBvWv30uJf1TgzO?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1fMH10qlwqSscgR-aAFBvWv30uJf1TgzO?usp=sharing</a>				
Bibliografía				
Bados, A. & García, E. (2010). La técnica de la reestructuración cognitiva. <i>Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos</i> . Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.				
Beck, J. (2006). <i>Terapia Cognitiva Conceptos Básicos y Profundización</i> . Gedisa Editorial.				
Fernández, T., & Calero, A. (2015). Efectos de la detención del pensamiento y la defusión cognitiva sobre el malestar y el manejo de los pensamientos negativos. <i>Behavioral Psychology/Psicología Conductual</i> , 23(1).				
Espacio Mindfulness. (2015, 22 de abril). <i>Los pensamientos son pasajeros: Metáfora ACT</i> . [Video]. YouTube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QwtRpfLm_cQ&amp;t=126s">https://www.youtube.com/watch?v=QwtRpfLm_cQ&amp;t=126s</a>				
Referencias complementarias:				
Beck, J. (2005). <i>Terapia cognitiva para la superación de retos</i> . Gedisa Editorial.				
Lehay, R. (2018). <i>Técnicas de terapia cognitiva</i> . Akadia Editorial.				

## Anexo M. Planeación Fase 5 – Sesión 5

Sesión	5	Fase	5. Evaluación final	
Objetivo	Evaluar el nivel de comprensión lectora digital y presencia de pensamientos automáticos en los estudiantes del taller			
Meta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener un nivel general de comprensión lectora en formato digital</li> <li>• Identificar pensamientos automáticos asociados a la tarea de leer en formato digital.</li> </ul>			
Indicador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia 70%</li> <li>• Resultados de la evaluación en el formulario de Google</li> </ul>			
Fecha	Sábado 19 de noviembre	Tiempo	4 horas	
Responsables	Lic. Joel Adrián Carrasco Domínguez Dr. Jesús Rangel Alarcón			
Tema/Contenido				
Instrumento de evaluación de la fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de asistencia.</li> <li>• Formulario Cogniciones en la lectura</li> <li>• Encuesta de satisfacción del taller</li> </ul>	Modalidad educativa	Virtual	
<b>Actividades – Modelo SAMR: Aumento</b>				
Nombre de la actividad	Descripción	Finalidad	Materiales	Tiempo
Evaluación final	1. Los estudiantes contestan el Formulario de evaluación final Cogniciones en la lectura. 2. Al finalizar la evaluación del taller, los estudiantes evalúan el taller a través de una encuesta de satisfacción. 3. Palabras de cierre por el profesor a cargo del diplomado CEPLP: Dr. Jesús Rangel. 4. Clausura del taller "El ABC del pensamiento".	Obtener un nivel de comprensión lectora general en formato digital e identificar la presencia de pensamientos automáticos en los estudiantes del taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de asistencia.</li> <li>• Formulario Cogniciones en la lectura</li> <li>• Internet</li> <li>• Laptop</li> </ul>	3 horas
<b>Materiales de actividades digitales</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión en Microsoft Teams: ID de la reunión: 224 586 940 904 / Código de acceso: eaEHZg</li> <li>• Google forms: <a href="https://forms.gle/SvgSM5r7fkRLYqM8">https://forms.gle/SvgSM5r7fkRLYqM8</a></li> <li>• Encuesta de satisfacción: <a href="https://form.jotform.com/223107815315853">https://form.jotform.com/223107815315853</a></li> </ul>				