



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**EFICACIA DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA DE LECTURA INTELIGENTE  
LEYENDO PSICOLOGÍA. INFORME DE EVALUACIÓN**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:  
LAURA BERENICE CASTRO ARZATE**

**DRA. MARÍA EMILY REIKO ITO SUGIYAMA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**DR. JOSÉ IGNACIO MARTÍNEZ GUERRERO  
DRA. PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO  
DRA. MAGDA CAMPILLO LABRANDERO  
MTRA. LAURA ELENA ROJO CHÁVEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX, DICIEMBRE 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Resumen

El presente trabajo de evaluación se enfocó en la revisión de la eficacia del programa Lectura Inteligente: Leyendo Psicología, que se aplica en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, el cual se puso en marcha con la intención de apoyar la literacidad profesional de las y los estudiantes de nuevo ingreso, dada la dificultad que se ha detectado a lo largo de varias generaciones de nuevo ingreso, en la comprensión lectora de textos de carácter académico.

La literacidad profesional es importante en el ámbito académico universitario debido a que permite al lector adentrarse en el texto, aprender de él y utilizarlo como un conjunto de competencias para el futuro desempeño profesional. Para ello, es importante “saber leer”, es decir, ser capaz de comprender lo que comunican los textos más allá de la reproducción de la fuente documental y la velocidad lectora.

Para el proceso de evaluación se recuperó información a partir de documentos y entrevistas a las diseñadoras y administradoras del programa. Una vez analizado su sustento e implementación en años anteriores, se revisaron minuciosamente las bases de datos de las puntuaciones obtenidas por las y los estudiantes.

Como producto de la evaluación se obtuvieron las curvas de aprendizaje de los participantes, las lecciones con mayor y menor dificultad para los usuarios, así como los ajustes a los indicadores que podrían permitir un registro más detallado sobre los niveles de comprensión lectora, velocidad y lectura eficiente de las y los estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos, se concluyó que el programa ha sido diseñado adecuadamente y permite alcanzar los objetivos propuestos. Por último, se extienden recomendaciones para los *stakeholders* dirigidas a impulsar la mejora del programa.

**Palabras clave:** evaluación de eficacia, literacidad, enseñanza superior, evaluación de programas.

## Abstract

This evaluation process focuses on the effectiveness of the program *Lectura Inteligente: Leyendo Psicología*, that is applied in the Faculty of Psychology of the Universidad Nacional Autónoma de México, in response to the difficulty detected in the reading comprehension of academic texts of incoming students, to enhance their professional literacy.

Professional literacy is crucial when joining the university academic environment because it allows the reader to get into the text, learn from it and use it as a set of competencies for future professional performance. Those are the main reasons why it is important to "know how to read", and not only to be able to understand texts, but to go beyond the reproduction of the documentary source and reading speed.

For the evaluation process, program information was retrieved from documents and interviews with program designers and administrators; once the theoretical support and implementation of previous years were analyzed, databases of the scores from the students enrolled in the program were processed statistically to obtain efficacy indicators.

As a result of the evaluation process, main outcomes show expected learning curves of the participants, followed by lessons with greater and lesser difficulty for the users, as well as recommendations of adjustments to the indicators that could allow a more detailed record of the levels of reading comprehension, speed, and efficient reading of the students.

In summary, the program is adequately designed and allows the proposed objectives to be achieved. In addition, recommendations are included for the stakeholders, which promote the improvement of the program.

**Keywords:** efficacy assessment, literacy, undergraduate education, program evaluation.

## Resumen ejecutivo

Derivado de la intención de obtener el grado de Maestría en Psicología se llevó a cabo la evaluación del Programa de Lectura Inteligente: Leyendo Psicología. En este informe se presentaron los resultados de dicha evaluación a modo de ejercicio académico.

El LILP es un programa que promueve el Programa Institucional de Tutorías en la Facultad de Psicología, orientado a fomentar la consolidación y perfeccionamiento de la competencia lectora de las y los estudiantes recién incorporados, para que sean capaces de responder ante una variedad de situaciones profesionales (Flores & Otero, 2016) que favorezcan su permanencia y desempeño académico.

A partir del interés de las responsables del diseño y operación del programa en identificar fortalezas y áreas de mejora en sus próximas implantaciones, se acordó que el enfoque de la presente evaluación constituyera la medida y proporción en la que se logran los objetivos propuestos del programa a partir de los puntajes obtenidos por las y los estudiantes.

El proceso de análisis consistió en cinco fases: en la primera (preliminar), se analizó la evolución de los puntajes obtenidos a partir de los tres indicadores sobre los que se dimensiona la competencia lectora. Se observaron diferencias en las evaluaciones diagnóstica y final, y aquellos obtenidos en las lecciones que dificultaban la claridad relativa al progreso lector. En este sentido, se consideró hacer una segunda fase (selección de casos registrados) recuperando un porcentaje del total de casos registrados bajo ciertos criterios de selección para observar el avance en los puntajes y posteriormente analizar las condiciones. Una vez realizado se procedió a la fase comparativa entre casos seleccionados, con la intención de observar las disimilitudes entre las dos bases generadas.

Además, de acuerdo con el nivel de logro que obtuvieron al finalizar el programa se categorizaron en grupos (otra fase llamada contraste). Finalmente, se compararon los puntajes de

las lecciones uno y seis en una última fase (resultados de avance), esto con el fin de observar la progresión comparativa de dos momentos del programa.

A lo largo del análisis se constató una progresión del aprendizaje en la comprensión y velocidad lectora que, además, incide en la lectura eficiente de las y los estudiantes, lo que permite concluir que el programa cumple con los objetivos sobre los cuales se diseñó. Así mismo, se corroboró que los indicadores son adecuados y permiten medir la competencia de la comprensión lectora.

Con respecto a las posibilidades de mejora de la implantación del programa LILP, se propusieron las siguientes recomendaciones:

Para la Coordinación de Tutorías:

- Capacitar a las y los estudiantes en el uso del *software* antes de la aplicación del examen diagnóstico, así como en la primera sesión del programa.
- Invitar en el curso propedéutico que imparte la Facultad a las y los estudiantes de nuevo ingreso a tomar el curso de LILP para bachillerato a aquellos que obtengan puntajes menores de 2 en la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora.
- Diseñar estrategias que fortalezcan la permanencia y motivación de las y los estudiantes que deciden participar en el programa.
- Difundir en la convocatoria el tiempo estimado que se debe invertir para seguir el curso y el plazo máximo para concluirlo.

Para las diseñadoras del programa:

- Unificar el criterio para capturar los puntajes de los indicadores, el primer intento o el promedio de puntajes de los diversos intentos; para todas las actividades que

incluye el programa, es decir, desde la evaluación diagnóstica y las lecciones hasta la evaluación final.

- Realizar un seguimiento entre el nivel de lectura logrado por las y los estudiantes al finalizar el curso y su desempeño académico a lo largo de sus estudios.

En ambos casos se sugiere establecer una ruta crítica para atender los puntos señalados en función de importancia y urgencia.

## Tabla de contenido

Introducción .....	13
Capítulo 1. Marco contextual.....	16
1.1 Competencia lectora en estudiantes EMS en México .....	16
1.2 Tutorías en la Educación Superior en México .....	18
Capítulo 2. Marco teórico .....	21
2.1 Competencia lectora y literacidad .....	21
2.2 Evaluación del progreso de la competencia lectora .....	24
2.3 Programas de competencia lectora .....	26
2.4 Programa LILP: Implementación y fundamento.....	26
2.5 Evaluación de programas de competencia lectora.....	30
Capítulo 3. Método .....	33
3.1 Planteamiento del problema .....	33
3.2 Objetivos.....	35
3.2.1 General.....	35
3.2.2 Específicos.....	35
3.3 Tipo de evaluación .....	36
3.4 Procedimiento.....	36
3.5 Universo y muestra.....	37
3.6 Consideraciones éticas.....	37

Capítulo 4. Proceso de evaluación: análisis de la información recuperada .....	39
4.1 Consideraciones iniciales .....	39
4.2 Fase preliminar .....	39
4.3 Fase selección de casos registrados .....	44
4.4 Fase comparativa entre casos seleccionados .....	48
4.5 Fase de contraste.....	53
4.6 Fase resultados de avance.....	56
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones .....	60
Referencias.....	64
Apéndice A. Fragmento manual de tutor para la interpretación de resultados a partir de los puntajes obtenidos en los distintos indicadores .....	76
Apéndice B. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada .....	80

**Lista de tablas**

Tabla 1. <i>Puntos de corte indicadores del programa LILP</i> .....	29
Tabla 2. <i>Clasificaciones de evaluación por autor</i> .....	32
Tabla 3. <i>Reconfiguración de año de aplicación programa LILP</i> .....	37
Tabla 4. <i>Ejemplo de caso considerado para su análisis posterior (extracción de un caso con puntajes completos en todas las lecciones)</i> .....	44
Tabla 5. <i>Número de casos seleccionados a partir de los casos registrados</i> .....	45
Tabla 6. <i>Número de casos por grupo</i> .....	49

## Lista de figuras

Figura 1. <i>Descripción de indicadores del LILP</i> .....	28
Figura 2. <i>Media y distribución de los casos registrados a través del indicador velocidad</i> .....	40
Figura 3. <i>Media y distribución de los casos registrados a través del indicador comprensión lectora</i> .....	41
Figura 4. <i>Media y distribución de los casos registrados a través del indicador lectura eficiente</i>	43
Figura 5. <i>Media de puntajes a partir del indicador velocidad en casos seleccionados</i> .....	46
Figura 6. <i>Media de puntajes a través del indicador comprensión lectora en casos seleccionados</i> .....	47
Figura 7. <i>Media de puntajes a través del indicador lectura eficiente en casos seleccionados</i> ....	48
Figura 8. <i>Comparación entre puntajes de grupos indicador velocidad a partir de evaluaciones del programa</i> .....	50
Figura 9. <i>Comparación entre puntajes de grupos indicador comprensión lectora a partir de evaluaciones del programa</i> .....	50
Figura 10. <i>Comparación entre puntajes de grupos indicador lectura inteligente a partir de evaluaciones del programa</i> .....	52
Figura 11. <i>Contraste entre puntajes de base de datos sobre el indicador comprensión</i> .....	53
Figura 12. <i>Contraste entre puntajes de base de datos sobre el indicador velocidad</i> .....	54
Figura 13. <i>Contraste entre puntajes de base de datos sobre el indicador lectura eficiente</i> .....	55
Figura 14. <i>Avance entre puntajes de la lección 1 y lección 6 de los puntajes de las bases de datos sobre el indicador lectura eficiente</i> .....	57
Figura 15. <i>Avance entre puntajes de la lección 1 y lección 6 de los puntajes de las bases de datos sobre el indicador velocidad</i> .....	58

Figura 16. *Avance entre puntajes la lección 1 y lección 6 de los puntajes de las bases de datos sobre el indicador comprensión..... 59*

## Introducción

El presente trabajo corresponde a un ejercicio académico de un informe de evaluación para obtener el grado de Maestra en Psicología. La elección del programa y del tipo de evaluación se acordaron con la Coordinación del Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Psicología, a la que se planteó la posibilidad de realizar esta práctica.

Leer es una habilidad incorporada a lo largo de la formación académica. En educación básica se estimula a través de obras literarias cortas; posteriormente, se complejizan los textos y el nivel de exigencia de la tarea conforme avanza el estudiante en los niveles educativos, hasta consolidar la habilidad de comprender documentos de carácter científico o especializado de alguna rama del conocimiento.

Se trata de una actividad significativa, puesto que a partir de textos diversos se promueve la reestructuración de la percepción y cognición, el análisis y comprensión de otras formas de pensamiento, además del pensamiento crítico, la inferencia y la argumentación. No obstante, tanto la población general en México como la población estudiantil adolecen con frecuencia de esta habilidad.

Desafortunadamente, es frecuente encontrar que la lectura de materiales en el ámbito escolar se efectúa para cumplir la demanda del docente y obtener una calificación, aunque muchas veces estos textos son de poco interés para los estudiantes. Por esta razón, la lectura por iniciativa puede disminuir a partir de la experiencia en la educación formal y se extiende a niveles educativos superiores. Si a lo largo de la formación se utilizaron textos ajenos a los intereses de las y los educandos y no se ejercitaron técnicas para comprender y leer velozmente, las deficiencias se harán patentes al alcanzar el nivel superior para profesionalizarse en aquello que les motiva.

Para enfrentar esta problemática surgieron programas extracurriculares con el fin de favorecer la habilidad lectora en niveles educativos superiores que proponen actividades con la intención de acrecentar el interés por la lectura, la velocidad y comprensión (Rizo, 2001), y disminuir las deficiencias.

En este orden de ideas, mejorar la competencia lectora y la transferencia de conocimientos es fundamental para cualquier estudiante universitario, porque durante su formación académica debe incrementar el intercambio de ideas y conceptos con sus compañeros para enfrentar los distintos problemas pedagógicos que se presentan en el curso de su formación profesional.

Por otro lado, también es importante que los programas se evalúen de manera sistemática para perfeccionar la concepción, diseño, implementación y utilidad, con la intención de mejorar los resultados finales, es decir, que la población se beneficie en un mayor grado (Ballart, 1992).

Con el objetivo de aportar a la evaluación de programas educativos de competencia lectora, este trabajo se organizó en cuatro capítulos que desarrollaron lo siguiente: en el primero, se expuso el marco contextual relacionado con el grado de consolidación de la competencia lectora de las y los estudiantes en Nivel Medio Superior en México, así como información relacionada al estudio diagnóstico por parte de la UNAM de la competencia lectora en estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura, además del interés de las tutorías en la Educación Superior para apoyar al desarrollo de competencias y fortalecer la permanencia de las y los estudiantes en las licenciaturas.

El segundo capítulo describió las características teóricas de los conceptos relacionados con la competencia lectora y la evaluación de programas, temas que atañen al proyecto de

evaluación. Así mismo, recuperó fundamentación teórica con respecto al programa Lectura Inteligente: Leyendo Psicología.

Por su parte, en el tercer apartado se describió el método, y se especificaron los objetivos de la evaluación y las características de la muestra analizada. Después, se expuso el tipo, las fases y el procedimiento de evaluación con base en los datos solicitados a los administradores del programa. Finalmente, en el quinto capítulo se señalaron las conclusiones generales a partir de los objetivos planteados y se extendieron algunas recomendaciones para las autoras del programa y la Coordinación de Tutorías.

## Capítulo 1. Marco contextual

En este primer capítulo se expusieron las condiciones contextuales nacionales sobre la competencia lectora y las condiciones en las que se encuentra instaurada la tutoría en la Educación Superior.

### 1.1 Competencia lectora en estudiantes EMS en México

La Universidad Nacional Autónoma de México difundió en su portal de transparencia que el 56.6 % del total de estudiantes que ingresaron a la licenciatura en 2019 fueron acreedores del pase reglamentado, es decir, jóvenes que cursaron sus estudios de bachillerato en instancias pertenecientes a la misma institución y tienen la posibilidad de ingresar sin necesidad de presentar un examen de selección (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2021). Esta disposición obedece a que, de acuerdo con la UNAM (2021), los programas de estos bachilleratos fomentan el desarrollo de habilidades necesarias para cursar la licenciatura en la institución.

Entre las habilidades que se solicitan para el ingreso de las licenciaturas se formulan desde análisis y síntesis de la información, establecer relaciones interpersonales, capacidad de comunicación oral y escrita, así como uso de *software* computarizado (Huicochea & Rubio, 2019). Sin embargo, la UNAM no establece de manera previa un número de aciertos mínimos para ingresar a las carreras que ofertan, sino que se determina la selección de aspirantes a partir del puntaje más alto obtenido por los que presentan el examen y se asignan los lugares disponibles de manera descendente según el número de aciertos y el cupo de las entidades académicas. Esto quiere decir que existe la posibilidad de la carencia de habilidades básicas,

incluso en aquellos que obtienen el pase reglamentado, lo cual repercute no solo en el andamiaje escolar, sino también en las oportunidades laborales y de egreso, y en las trayectorias de vida.

Olvera (2020) manifestó que la UNAM efectúa evaluaciones diagnósticas a las y los estudiantes de nuevo ingreso y entre los resultados se perciben déficits en habilidad verbal, lectura y escritura. Estos resultados coinciden con lo que se encontró en el último informe del Programa PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019), donde se señala que a nivel nacional las y los estudiantes de educación media superior obtuvieron un puntaje por debajo de la media internacional. De igual manera, con la prueba PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019) se constató que tienen dificultad para formular inferencias o comprender textos con un nivel de complejidad mayor.

Para la consolidación de estas habilidades se requiere ir más allá de la alfabetización y de la literacidad, puesto que se debe ser capaz de discernir sobre qué información es útil a partir de la interpretación de los textos y, por ende, su uso (Zenteno, 2017). Las deficiencias en la lectura son de particular importancia, debido a que afectan el aprendizaje de muchas áreas de contenido (Jiya, 1993; Olave-Arias et al., 2013).

A pesar de las condiciones de habilidad y estrategias de lectura con las que ingresan, las y los estudiantes universitarios se enfrentan a textos de carácter complejo, dado que el discurso (de tipo argumentativo y explicativo)<sup>1</sup> utiliza en gran medida vocabulario técnico independientemente de la disciplina de que se trate. Además, las lecturas sobre las que se introduce el estudiante plantean temas que le son desconocidos de manera parcial o total, o en ocasiones tienen ideas equivocadas sobre estos. Las y los estudiantes de bachillerato llevan toda

---

<sup>1</sup> Algunos géneros discursivos los recuperan Morales y Cassany (2008).

una trayectoria leyendo discursos descriptivos para reproducir información, por esta razón, se ven limitados por los referentes con los que cuentan para inferir significados cuando se les solicita realizar actividades de crítica y reflexión, lo que los posiciona como lectores poco eficaces y eficientes (Flores, 2013).

Con la intención de remediar las carencias que afectan el desempeño profesional e individual de las y los estudiantes surgieron propuestas pedagógicas que buscan apoyar la consolidación de habilidades en niveles básicos. En la literatura se plantearon programas orientados a desarrollar la competencia y su evaluación (Armengol-Bosch, 2014; Ramírez, 2003; Sánchez et al., 1992; León, 2004). Así mismo, existen un conjunto de trabajos de tesis, sobre todo en el contexto escolar, que aportan información sobre la ejecución de diferentes propuestas (González, 2009), incluso a través de programas institucionales como la tutoría.

## **1.2 Tutorías en la Educación Superior en México**

La tutoría es una actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos y alumnas durante su proceso de formación. Como tal, no sustituye a la educación, sino que es una acción complementaria que busca encausar a partir de las necesidades académicas, inquietudes y aspiraciones profesionales de las y los estudiantes. Es decir, trabaja con contenidos enfocados en estrategias de aprendizaje, atención a la diversidad, programas preventivos, desarrollo personal y social, por lo que se abarcan contenidos más allá de lo formativo, pero que impacta en el desempeño del estudiante (Sánchez, 2010).

La tutoría académica en la Universidad surgió por las políticas educativas nacionales e internacionales de índole remedial y compensatorio para disminuir el rezago, reprobación, deserción, para mejorar la eficiencia terminal y el rendimiento académico. Se considera que a partir de un seguimiento y acompañamiento personalizado del “tutor” se pueden disminuir estas

problemáticas (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2000). Además, forma parte de modelos educativos o curriculares (León y Lugo, 2009) con la intención de apoyar a las y los estudiantes en sus metas académicas y profesionales (De la Cruz et al., 2011).

A partir del propósito que persigue, las perspectivas epistémicas, estilos, estrategias, métodos y técnicas que posibilitan la tutoría dependen de las miradas de los actores que le dan vida en las instituciones, tanto de cómo conciben la docencia, la enseñanza, las y los estudiantes, y la educación. Otra de las condiciones de esta concepción es el trabajo del tutor y la acción tutorial que realiza, ya sea de acompañamiento, orientación y apoyo (Hernández y Espinoza, 2018).

En México, la ANUIES (2000) fomentó y propuso la organización y funcionamiento de los programas de esta índole en educación superior como una estrategia pedagógica necesaria, pertinente y viable para el contexto nacional, para que se ofrezcan en diferentes modalidades (individual, grupal, por pares). Esta propuesta la implementó la UNAM tiempo después en todas sus facultades como parte del *Programa de Fortalecimiento de los estudios de Licenciatura* (Sánchez, 2010).

Cada entidad de tutoría de las facultades que componen a la UNAM oferta distintas intervenciones de acuerdo con las características y necesidades estudiantiles. Actualmente, en la Facultad de Psicología se llevan a cabo cursos, talleres, proyectos especiales, diferentes modalidades de tutoría y actividades complementarias que buscan dar solución a las necesidades estudiantiles de la comunidad.

Alcalá-Herrera et al. (2021) señalaron en su Programa de Acción Tutorial que la Coordinación de Tutorías de la Facultad experimentó cambios a partir de la puesta en marcha del

Plan de Estudios-2008, puesto que anteriormente la tutoría se enfocaba en las y los estudiantes que gozaban de una beca por ser considerados en condiciones de vulnerabilidad (para quienes era obligatorio participar en el programa), dejando de lado a quienes cursaban el Sistema de Universidad Abierta (SUA), alumnas y alumnos regulares e irregulares. Con base en las modificaciones operadas, en coordinación con otros departamentos que conforman la Facultad de Psicología se abrieron las posibilidades de atención a cualquier estudiante que cursara la licenciatura. Fue en el período comprendido entre 2014-1 y 2018-1 que se hizo énfasis en el curso de Lectura Inteligente dentro de la oferta tutorial.

## Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se retomaron las teorías y modelos sobre los conceptos que atañen a este ejercicio de evaluación, teniendo en cuenta las condiciones en las que se lleva la competencia lectora, cómo es un proceso progresivo de mejora y las formas en las que se puede evaluar. También se mencionaron los programas que existen en distintos niveles educativos, cuyo objetivo es mejorar las habilidades de la competencia lectora, además de las evaluaciones de eficacia que se efectuaron a este tipo de programas. Finalmente, se señaló la fundamentación e implementación del programa de Lectura Inteligente: Leyendo Psicología.

### 2.1 Competencia lectora y literacidad

La competencia lectora es un proceso activo, constructivo y de formación de significados en el que la interacción del lector, el texto y la demanda de la tarea juegan a la par. Además, implica que el lector interprete el mensaje que se interesa transmitir, los elementos de su estructura, compare ideas propias y ajenas; y que exista la posibilidad de transmitir y traducir su experiencia a raíz de la lectura (Oseguera, 1995), lo que conlleva a la promoción de la formación integral de las personas (Casa, 1995).

El lector debe tener un amplio rango de recursos para comprender los escritos, desde capacidades cognoscitivas<sup>2</sup> (p. ej. habilidades de razonamiento, análisis crítico, atención, memoria, procesamiento de la información elaboración de inferencias), disposiciones motivacionales (p. ej. un propósito para la lectura, un interés en el contenido que se está leyendo, una percepción favorable de autoeficacia como lector) y varios tipos de conocimiento (p. ej.

---

<sup>2</sup> Canet et al. (2005) identificaron al menos cuatro modelos teóricos del procesamiento cognoscitivo de los textos, que también conceptúan el constructo.

conocimiento general sobre el vocabulario y el tema, sobre las estrategias de comprensión, sobre los tipos de texto, sobre la tarea) (Camarena, 1995; Martínez, 1995; Morales, 2019). Por otro lado, depende de factores económicos, políticos y sociales propios del texto y del lector (Casa, 1995).

Con base en sus características y de acuerdo con múltiples investigadores (Monroy y Gómez, 2009; González, 2009; Romero, 2018; Romo, 2019; Ortiz, 1995) la competencia lectora es progresiva a partir de un proceso de maduración cognoscitiva, conceptual y psicomotora, lo que implica que se desarrolla en un continuo de aprendizaje que va de novato a lector consolidado. Tal y como lo mencionó Heritage (2008), una progresión de aprendizaje se refiere a la trayectoria de desempeño que conecta conocimientos, conceptos y habilidades dentro de un dominio. En pocas palabras, es la secuencia gradual del aprendizaje.

Olvera (2020), por su parte, señaló que la lectura se caracteriza por ser un fenómeno complejo que se utiliza durante toda la vida y contribuye a la mejora del ser humano, puesto que es uno de los medios para acercarse a las disciplinas del conocimiento.

En recientes décadas, el estudio de la competencia lectora se abordó por medio de pruebas a gran escala para estudiantes de 15 años (PISA), debido a que las políticas educativas la sitúan como una capacidad que favorece la adquisición de otras habilidades para la vida diaria más allá de memorizar o recopilar información. A esto se le conoce como prácticas letradas (también llamado literacidad, a partir de su concepto originalmente anglosajón: *literacy*), término propuesto por Barton y Hamilton (1998) para hacer alusión al uso que se le da a la lectura y escritura en situaciones socioculturales y en diferentes formatos. Hace referencia al uso y manipulación pertinente que se le otorga a la lectura como fin social, cultural, de ejercicio del individuo más allá de la codificación y decodificación de los símbolos. Esta práctica involucra

valores, actitudes, comportamientos, sentimientos y relaciones sociales, así como la manera en la que se decide construir la realidad según lo que se interpreta en los textos (Cassany, 2009). Por ende, la literacidad va más allá de la competencia lectora, dado que el lector debe relacionar su bagaje cognoscitivo y cultural con aquello que lee para reestructurar su conocimiento e implementarlo en el ambiente en el que se desarrolla.

En este sentido, la literacidad se aborda en rubros como el personal, profesional y social que incluyen otros usos y enfoques como el académico o disciplinar (Riquelme & Quintero, 2017). Entonces, también se aplica en las diferentes áreas de conocimiento y se caracteriza por ser una actividad compleja, debido a que utiliza discursos altamente especializados y demanda saber construir significados de modo específico de acuerdo con la profesión.

Para efectos de este trabajo se utilizó el término de la literacidad profesional, que se enfoca en las prácticas procedimentales, metodologías, conceptos y conocimientos teóricos propios de las disciplinas que se forjan a partir de un dominio específico y restringido (Cassany, 2009). Este concepto surgió a partir de la diferencia y complejidad que conforma cada disciplina, así como en las formas de producir conocimiento y las formas de pensar (Montes & López, 2017).

Una vez que las y los estudiantes universitarios de primer ingreso se enfrentan a lecturas académicas, requieren de conocimientos previos sobre el área de estudio, lo que podría verse obstaculizado si llegan al espacio educativo con un déficit en las habilidades lectoras, además de la falta de acercamiento teórico de la profesión. El proceso de habituación hacia las características y demandas de los textos exige un esfuerzo mayor por parte de las y los estudiantes y, además, se convierte en uno de los múltiples desafíos que tendrán que superar (Carlino, 2003).

Londoño y Bermúdez (2018) señalaron que es frecuente encontrar niveles bajos de literacidad en el momento en que las y los estudiantes comienzan el primer semestre universitario, en donde se les exige no solo el cambio de estrategias de aprendizaje, sino también de rigurosidad y especialización en la literacidad profesional.

Zavala (2008) expresó que a partir de todos estos elementos, es posible plantear estrategias didácticas en las que el estudiante lea y critique de manera objetiva aquello que lee, tanto en textos académicos o literarios como en cualquier espacio que requiera de lenguaje escrito para comunicar sus intenciones. Estas estrategias abonan al compromiso académico la participación en clases, comprensión del entorno y la significancia cultural, entre otros (Riquelme & Quintero, 2017).

## **2.2 Evaluación del progreso de la competencia lectora**

Para identificar si existe una progresión del proceso lector se puede evaluar mediante dos formas: pruebas estandarizadas normativas y pruebas referidas al criterio.

Las pruebas estandarizadas normativas se caracterizan por explicar el rasgo (en este caso la comprensión lectora) que posee el sujeto con relación a un grupo o población a partir de la curva de la normalidad estadística de Gauss (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular [CODEIC], 2020). Algunas de estas pruebas (Ripoll, 2021) se comercializaron o realizaron en algún proceso de investigación-evaluación en los que se efectuó un análisis de las propiedades psicométricas de la prueba y reportan valores válidos y confiables de los resultados obtenidos sobre la población aplicada o a aplicar. Algunas de las pruebas estandarizadas son parte de baterías que evalúan otras características de la lectura como la velocidad.

En las pruebas referidas al criterio (INEE, 2017) aunque comparten el análisis de las propiedades psicométricas de la prueba, el estudiante no obtiene una puntuación con base en la

posición que obtuvo con respecto a un grupo, sino a partir de un criterio preestablecido y fundamentado teóricamente acerca del desempeño esperado sobre el grado de dominio del rasgo que se evalúa. Aquellas que recopiló Ripoll (2021) son para educación básica, media y media superior de países hispanohablantes, cuyo formato de administración puede ser individual o colectivo en físico o en línea. Se evalúa al estudiante por medio de reactivos de opción múltiple de tres o cuatro opciones de respuesta en relación con su juicio e integración de la información proporcionada por diferentes tipos de texto (narrativos, expositivos, continuos o discontinuos, etc.).

No obstante, como lo comentaron Guevara et al. (2014) se carece de un sistema de evaluación de las competencias lectoras de las y los estudiantes universitarios, que pueda dar información precisa sobre qué aspectos han sido desarrollados adecuadamente y cuáles son deficitarios en los que ingresan, en los que cursan los diversos semestres y en los que egresan de las universidades.

Este tipo de evaluaciones se centran en medidas de comprensión *a posteriori*, es decir, preguntas sobre el texto una vez que fue leído, en vez de centrarse en los procesos que utilizan las y los estudiantes para comprender. Una situación que preocupa a los investigadores dentro de este proceso de evaluación es que algunas pruebas se enfocan en la evocación literal y no inferencial del texto (Pérez, 1998). Es decir, es posible que estas evaluaciones midan la comprensión a partir de preguntas literales que solo evalúan aspectos de memoria por medio de la identificación de las respuestas de manera directa en el texto y no necesariamente entendiendo el tema, cuando la intención es medir, además, la capacidad de comprensión del texto y el nivel de conocimiento sintético (Martínez, 1995).

Por otra parte, las evaluaciones de la comprensión de la lectura no solo deben cumplir con los requisitos de validez de contenido, sino que también deben proporcionar datos que respalden la validez constructiva de los niveles de lectura que se intentan con diferentes tipos de pruebas y distintas asignaciones de lectura (Martínez, 1995).

### **2.3 Programas de competencia lectora**

En congruencia con la intencionalidad de la evaluación se propusieron intervenciones presenciales, *software* educativos y aplicaciones con el propósito de mejorar las estrategias lectoras para las y los estudiantes de distintos niveles. Algunas de estas propuestas formuladas están inmersas en los programas escolares (González, 2009), mientras que otras son propuestas por agentes externos preocupados por el nivel de competencia lectora a nivel nacional (Ripoll, 2011). Estas, además, se establecen en niveles básicos hasta niveles medio superiores.

Las intervenciones a través de programas educativos se caracterizan por perseguir un objetivo en concreto para la población que se desea atender y que brinde la suficiente cobertura, en la que mediante actividades (fundamentadas) se reduzca o elimine el problema focal sobre el cual se interesa trabajar (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], s.f.). Bajo estas circunstancias de gestión y planificación de un programa es que surge el interés por que las implementaciones impacten de manera satisfactoria. Por ello, resulta necesario que se efectúen procesos de evaluación de cada programa en distintos niveles.

### **2.4 Programa LILP: implementación y fundamento**

Dada la relevancia de la competencia lectora en el ámbito académico -y en la vida cotidiana de las y los estudiantes- el Programa de Tutorías de la Licenciatura en Psicología de la UNAM realizó una exploración con las y los estudiantes de nuevo ingreso, en la que detectó que

un porcentaje significativo de reprobación y rezago está asociado a la dificultad para comprender los textos de la profesión (Flores, 2012). Por su parte, las habilidades de comprensión lectora son un predictor del aprendizaje y el rendimiento escolar (Guzmán *et al*, 2017 y Martínez, 1995), aunque la reprobación y rezago educativo se pueden atribuir a diferentes condiciones (Tinto, 1975).

Al reconocer que el currículo no tiene contempladas actividades dirigidas a la mejora de la competencia lectora, en 2014 surgió el programa LILP con el objetivo de promover la consolidación y perfeccionamiento de la competencia lectora de las y los estudiantes recién incorporadas/os para que sean capaces de responder ante una variedad de situaciones (Flores & Otero, 2016). También se retomó la definición de la OCDE (2019) con respecto a la competencia lectora, la cual consiste en la comprensión, uso, reflexión y el compromiso con los textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en sociedad. Cabe señalar que el LILP consiste en un *software* educativo, que fue diseñado a partir de los siguientes elementos:

- Visión, experiencias y expectativas de los docentes de la facultad acerca de las aptitudes lectoras que deben poseer las y los estudiantes,
- currículo de la licenciatura, y
- necesidades de los usuarios (Flores y Otero, 2016).

Este *software* mide el avance de competencia lectora a partir de tres indicadores<sup>3</sup> (ver Figura 1) en seis lecciones, así como una evaluación diagnóstica y final, que se componen de

---

<sup>3</sup> El indicador de lectura eficiente surge a partir de la combinación del indicador velocidad y comprensión lectora. El valor que se obtiene se encasilla en una puntuación y recuadro de la figura que presentan (ver Apéndice A) (Alcalá-Herrera et al., 2021).

distintos ejercicios en los que se ejercitan las habilidades lectoras a partir de temas relacionados con la psicología:

### Figura 1

#### Descripción de indicadores del LILP

Lectura eficiente:	Velocidad:	Comprensión:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio simultáneo de comprensión y fluidez (Flores &amp; Otero, 2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilidad y eficiencia en la lectura de textos para comprenderlos (OCDE, 2019). Este término se consituye por tres elementos: precisión en la lectura (capacidad para reconocer y decodificar palabras correctamente), fluidez adecuada (tasa constante de lectura) y prosodia (ritmo, inflexiones y estructura gramatical de los textos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción, integración y representación mental por parte del lector sobre lo que trata un texto (Kintsch, 1998). El indicador de lectura eficiente surge a partir de la combinación del indicador velocidad y comprensión lectora. El valor que se obtiene se encasilla en una puntuación y recuadro de la figura que presentan (Alcalá-Herrera et al., 2021).</li> </ul>

*Nota.* El indicador velocidad se mide en palabras por minuto (1-1000), la comprensión lectora con puntajes que van del 0 al 100 y la lectura eficiente en puntajes del 1 al 5<sup>4</sup>. Adaptado de “La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo”, por R. Flores & A. Otero, 2010, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, (44); *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*, por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019, OECD Publishing; *Comprehension: a paradigm for cognition*, por W. Kintsch, 1998, Cambridge University Press; y *Plan de Acción Tutorial PIT-FP*, por V. Alcalá-Herrera et al., 2021, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Flores y Morales (2012) señalaron que se llevan a cabo diferentes prácticas que contienen textos y ejercicios leyendo en pantalla, se provee de distintos textos narrativos y expositivos, así como ejercicios dirigidos a promover la fluidez y competencia lectora. Trabajan en cómputo 30 horas al semestre en sesiones de dos horas por semana, con apoyo de un tutor capacitado que le orienta y retroalimenta, además de brindarle un acompañamiento, mientras que el estudiante programa sus sesiones asincrónicas.

<sup>4</sup> Niveles de interpretación del perfil de desempeño según Flores et al. (2017).

Una vez que el estudiante completa la lección, el *software* captura los indicadores velocidad, comprensión, razonamiento matemático, razonamiento lógico y lectura eficiente, los cuales puede apreciar el estudiante y el instructor como una estrategia de regulación y autoeficacia (Alcalá-Herrera et al., 2021). Es posible que el tutor vea el progreso lector individual y grupal por medio de su propio módulo, en el que se integran resúmenes de avance y reporte de lecciones que se actualizan al finalizar cada una de las lecciones.

El perfil lector de las y los estudiantes contiene el nivel de desempeño obtenido a partir de los tres indicadores, que poseen parámetros de interpretación (puntos de corte). En este caso, el tutor debe analizar el grado de avance de cada alumno para retroalimentar, apoyarlo y optimizar sus logros (consultar Apéndice A) a partir de un chat que se encuentra dentro del software. Los puntajes obtenidos en los indicadores se etiquetan a partir del punto de corte en donde se situen. En la Tabla 1 se describen los relacionados al interés de la evaluación:

**Tabla 1**

*Puntos de corte indicadores del programa LILP*

Velocidad lectora (palabras por minuto)	Comprensión lectora (% de respuestas correctas)	Lectura eficiente (niveles)		
		Velocidad +	comprensión =	nivel
<200: muy lenta	<60 %: insuficiente	< 200 ppm +	< 60 % =	1 A
		>200 ppm +	< 60 % =	1 B
201-250: lenta	61 – 70 %: limitada	<250 ppm +	60 % - 69 % =	2 A
		>250 ppm +	60 % - 69 % =	2 B
		<250 ppm +	70 % - 79 % =	2 C
250 – 300: promedio	71 – 80 %: aceptable	250 – 350 ppm +	70 % - 80 % =	3 A
		< 250 ppm +	> 80 % =	3 B
		> 400 ppm +	70 % – 79 % =	3 C
301-350: rápida	81 – 90 %: muy buena	300 – 350 ppm +	> 80 % =	4 A
		> 400 ppm +	80 % - 90 % =	4 B
351- >400: muy rápida	91 – 100 %: excelente	> 400 ppm +	> 90 % =	5

*Nota.* Para revisar con detalle, el Apéndice A profundiza sobre los puntos de corte. Adaptado de Flores & Morales (2012).

De acuerdo con lo planteado por el Programa de Acción Tutorial, conforme pasan los años aumentan la cantidad de estudiantes inscritos, y al llevar a cabo un análisis de la actividad académica de las y los estudiantes se observa que una vez que han tomado el curso, incrementan su promedio en comparación con aquellos que no lo tomaron o que desertaron (Alcalá-Herrera et al., 2021).

## **2.5 Evaluación de programas de competencia lectora**

Según Pérez (2000), la evaluación es la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada sobre cuántos y cuáles factores relevantes integran los procesos educativos con el fin de facilitar la toma de decisiones para la mejora. Foronda Torrico y Foronda Zubieta (2007) añadió que mediante la información recogida en función de criterios preestablecidos y basados en el referente del cual se parte, se emiten juicios objetivos de valor con base en el proceso de formación permanente en el que todos los implicados participan.

En pocas palabras, la evaluación de programas busca determinar si los servicios prestados son necesarios, se utilizan en su totalidad, son suficientes para suplir la necesidad identificada, se dan en los términos en los que se planificó y si satisfacen o suplen las necesidades identificadas dentro de un coste razonable, y sin provocar efectos no deseados (Sáez, 2002). La intención es que la evaluación posea un alcance integral, integrado e integrador, armónico, activo y dinámico (Pérez, 2000).

Para llevar a cabo el proceso de evaluación es necesario definir y delimitar junto con las instituciones o interesados el propósito, las características y foco de la evaluación, el ámbito y los elementos, el alcance y los destinatarios (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], 2013), las necesidades y motivaciones para querer evaluar el programa

educativo y el estado del arte sobre la problemática en la que reside (DINIECE, s.f.).

Posteriormente, se selecciona la estrategia metodológica, enfoque y tipo de evaluación que se realizará, junto con los instrumentos para recoger la información acorde al interés principal.

Existen distintas clasificaciones de los tipos de evaluación, dado que aunque se identifican similitudes no existen criterios para operar una equivalencia entre ellos.

Tal como expresaron Chacón et al. (2000), es complejo encontrar modelos o referentes teóricos a partir de los que se pueda disponer de criterios con los cuales desarrollar un modelo de selección de los distintos componentes que tendría que analizar un programa de evaluación. Es el evaluador quien debe discernir a partir de las condiciones y naturaleza del programa. Dentro de estas clasificaciones se encuentran las que se mencionan en la Tabla 2 (ver página 32).

Para efectos de este trabajo se retomó la clasificación de evaluación de Ballart en tanto que la concepción y diseño del programa a evaluar se ajusta a esta propuesta.

En relación con la evaluación de la eficacia de la implantación de programas se realizó una revisión de trabajos publicados en bases de datos científicas<sup>5</sup>. Se encontró que la mayor parte de los programas de comprensión lectora se implementan en su mayoría en el nivel básico<sup>6</sup>, por lo que las evaluaciones realizadas se enfocaron en otras condiciones de lectura que no se ajustan a la propuesta de la presente evaluación, que se aplicó en un nivel superior y orientada a la literacidad de las y los estudiantes de nuevo ingreso.

---

<sup>5</sup> Las bases de datos que se utilizaron para la revisión de trabajos fueron: Academic Search Complete, PsycArticles, Google Scholar, Latindex, Redalyc, SciELO, Dialnet y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades- CLASE.

<sup>6</sup> Autores como Ochoa et al. (2019), Soriano et al. (2011), Sheeba y Varughese (2021), Larico (2017) son algunos de los que evaluaron la eficacia de los programas de comprensión lectora en nivel básico.

**Tabla 2***Clasificaciones de evaluación por autor*

<b>Ruíz (2001)</b>	<b>CERMI (2013)</b>	<b>Arenas (2021)</b>	<b>Zambrano, Tejada y González (2007)</b>	<b>Ballart (1992)<sup>7</sup></b>
El objeto de evaluación.	Papel que cumple la evaluación: 1) evaluación formativa o de proceso, 2) sumativa o de resultados.	Evaluación de diseño.	Evaluación inicial.	Concepción y diseño.
La finalidad: 1) diagnóstica, 2) formativa, 3) sumativa.	Situación del equipo de evaluación: 1) interna o autoevaluación, 2) externa o independiente.	Evaluación de procesos.	Evaluación procesual.	Implementación.
El momento evaluativo: 1) inicial, 2) continua, 3) final, 4) diferida.	Paradigma científico y epistemológico en el que se enmarca: 1) clásica, 2) positivista, 3) participativa.	Evaluación de la gestión.	Evaluación de resultados.	Eficacia o impacto.
El evaluador: 1) autoevaluación 2) heteroevaluación 3) interna-externa.		Evaluación de resultados		
		Evaluación de impacto.		
		Evaluación costo-beneficio.		

*Nota.* Elaboración propia a partir de Ruíz (2001), CERMI (2013), Arenas (2021), Zambrano et al. (2007) y Ballart (1992).

<sup>7</sup> Entre los autores que se encuentran en dichas categorías se ubica a Scriven, Campbell, Weiss, Wholey, Stake, Cronbach y Rossi como los más reconocidos (Ballart, 1996).

## Capítulo 3. Método

### 3.1 Planteamiento del problema

Informes de pruebas internacionales señalaron que las y los estudiantes que terminan el bachillerato tienen deficiencias importantes en la competencia lectora (OCDE, 2019). Según el Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de OCDE (Programme for International Student Assessment (PISA), 2018) en México, el 55 % de las y los estudiantes de preparatoria alcanzó un nivel II de VI en competencia lectora. En otras palabras, los jóvenes poseen la capacidad de identificar la idea principal de un argumento, encontrar información basada en criterios y reflexionar propósitos y estructura de los textos. Así mismo, la competencia lectora es indispensable para la vida, debido a que permite localizar, acceder, comprender y reflexionar todo tipo de información para lograr metas personales, desarrollar el conocimiento, acrecentar el potencial individual y participar plenamente en una sociedad contemporánea (OCDE, 2019).

Entre los indicadores de una lectura eficiente están ser capaz de adaptarse a las demandas que planean los textos, seleccionar aspectos importantes de la lectura, detectar estructuras en los textos y relacionar los contenidos con el bagaje cognoscitivo anterior (Baker & Brown, 1984).

Si las y los estudiantes que ingresan al nivel superior se incorporan con estrategias lectoras deficientes, es muy probable que enfrenten barreras que afectarán su aprendizaje a lo largo de sus estudios universitarios, puesto que estarán poco capacitados para analizar información compleja que incluye un gran número de conceptos y un mayor volumen de páginas.

Teniendo en cuenta que las demandas lectoras de una carrera universitaria son sustancialmente más complejas que las de los estudios previos, implican necesariamente el

despliegue de un conjunto de estrategias para desarrollar una actitud crítica y reflexiva, así como un cambio en las estructuras de conocimientos. En consecuencia, el desempeño académico de las y los estudiantes depende, en gran medida, del conjunto de habilidades que el estudiante articule para la búsqueda eficiente y el análisis de las fuentes documentales que permitirán el avance de los conocimientos y el perfeccionamiento de sus habilidades. Ahora bien, las deficiencias lectoras pueden influir en el rezago, deserción y fracaso escolar (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014).

Consecuentemente, se asume que los estudiantes con déficits en el aprendizaje previo por la dificultad en la comprensión de los textos al ingresar a la Educación Superior tendrán problemas para comprender los textos especializados de la disciplina que implican mayor complejidad.

Considerando esta situación, la Facultad de Psicología de la UNAM implementó un programa en línea denominado Lectura Inteligente: Leyendo Psicología (LILP), partiendo de la premisa de desarrollar métodos y estrategias que coincidan con las demandas educativas que satisfagan las necesidades sociales y de los estudiantes al capacitarlos para que monitoreen el aprendizaje de sus habilidades lectoras a través del uso de la metacognición. Como resultado, se obtendrá un mayor nivel de comprensión deductiva, además de promover el pensamiento crítico y creativo (Flores, 2009; Hernández, Alvarado y Luna, 2015).

Es importante que los programas se evalúen de manera sistemática para perfeccionar la concepción, diseño, implementación y la utilidad de los programas de intervención social con la intención de mejorar los resultados finales, es decir, que la población se beneficie en un mayor grado (Ballart, 1992). Estudiar la ganancia educativa de un programa es una acción relevante, porque permite evidenciar la influencia de los programas en el desempeño de los estudiantes y

verificar la eficacia escolar en relación con las buenas prácticas de enseñanza. Además, favorece la posibilidad de tomar decisiones acordes con la naturaleza del contexto en el que se produce el aprendizaje (Tuirán et al., 2019).

Siete años después de haber sido puesto en marcha, las personas responsables del diseño y operación del programa se mostraron interesadas en la evaluación del curso para detectar fortalezas y áreas de oportunidad que permitan su mejora, debido a que más allá de lo que se obtiene a partir de los indicadores evaluados, el interés se centra en la medida y proporción en la que se logran los objetivos del programa, es decir, la literacidad profesional y la competencia lectora observables a partir de los puntajes que obtienen los estudiantes.

Por ello, la presente evaluación se orientó en analizar la trayectoria de los estudiantes que han tomado el curso, que está conformado por seis lecciones y preguntas que valoran su competencia lectora. En estas trayectorias formativas se analizó la progresión de los puntajes obtenidos en dos dimensiones: la comprensión lectora y la fluidez, a fin de identificar las lecciones en las que los estudiantes tienen mayor dificultad en aprender.

## **3.2 Objetivos**

### **3.2.1 General.**

Evaluar la eficacia del programa “Lectura inteligente: Leyendo Psicología” con base en sus indicadores de desempeño.

### **3.2.2 Específicos.**

- Identificar la existencia de una o más curvas de aprendizaje con base en los puntajes obtenidos por los participantes.

- Comparar dificultad de las lecciones a partir de los puntajes, para en su caso, sugerir cambios en la secuencia.
- Estimar la suficiencia de los indicadores registrados para medir el impacto del programa en la habilidad lectora de los participantes.

### **3.3 Tipo de evaluación**

Se empleó la evaluación de eficacia con el fin de comparar los resultados obtenidos con el objetivo del programa.

### **3.4 Procedimiento**

Se realizó una exploración inicial a través de entrevistas semiestructuradas con actoras clave sobre generalidades del programa, estrategias implementadas en años anteriores y áreas de oportunidad identificadas. Además, proporcionaron documentos oficiales que detallan el funcionamiento del programa para contar con mayor precisión acerca de su puesta en marcha.

En relación con las entrevistas semiestructuradas a las actoras clave (ver Apéndice B), se plantearon preguntas específicas para cada una a partir de la función que desempeñan o desempeñaron en el Programa Institucional de Tutorías, así como de su experiencia durante la implementación del LILP. Se utilizaron las dimensiones propuestas por Gázquez et al. (2011) para la redacción de las preguntas acerca de la fidelidad de implementación.

Una vez analizadas las posibilidades de mejora por medio de las entrevistas y documentos clave se presentó la propuesta y objetivo de la evaluación (sujetos a ajustes) a las actoras clave y, a partir de ello, se solicitaron las bases de datos generadas por el *software* LILP con los puntajes de las y los estudiantes inscritos en cada convocatoria.

### 3.5 Universo y muestra

Se trabajó con la totalidad de casos registrados en las bases de datos del programa, cuidando de que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM,
- haber cursado la totalidad del programa,
- pertenecer a las generaciones de 2018 a 2020.

Debido a que se utilizaron nomenclaturas distintas para clasificar a las generaciones participantes registradas en las bases, se procedió a agruparlos por el año de aplicación tal como se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Reconfiguración de año de aplicación programa LILP*

Casos registrados en la base			Código modificado		
Ciclo	No. de casos	Porcentaje	Año de aplicación	No. de casos	Porcentaje
2018-2	91	6.72 %	2018	91	6.72
2019-2	12	.88	2019	366	27.03
2020-1	401	29.6	2020	897	66.24
2019-2020	354	26.14			
2020-2021	496	36.63			
<b>Suma</b>	1354	100		1354	100 %

*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos registrados  $N=1354$ .

### 3.6 Consideraciones éticas

Como parte del procedimiento de evaluación y con base en los aspectos éticos que guían el proyecto, se mantuvo una comunicación constante con las instancias involucradas para informar acerca del progreso del trabajo y del uso de los datos proporcionados. Se mantuvo la

posibilidad de plantear solicitudes adicionales de información en caso de ser necesario para alcanzar el objetivo de evaluación.

Se consideró relevante incluir las observaciones y solicitudes tanto del comité tutor como de la coordinación de tutorías y de la instancia que diseñó el programa y que proporciona las licencias para su utilización. Así mismo, se dio prioridad a las necesidades que planteó la coordinación de tutorías de la Facultad, quien es la usuaria principal de los resultados y sugerencias derivadas de la evaluación.

Falta: Garantizar la confidencialidad de la información (el cuidado y resguardo de las bases de datos).

## Capítulo 4. Proceso de evaluación: análisis de la información recuperada

### 4.1 Consideraciones iniciales

A causa del confinamiento sanitario por la pandemia del virus SARS-COV-2 se suspendió la implementación del programa de manera presencial. Con el propósito de mantener constantes las condiciones de aplicación del programa y de calificación del desempeño, solo fueron incluidos los registros de las y los estudiantes que participaron en semestres anteriores (modalidad presencial) y con la última versión del *software*.

Por este motivo, los análisis se limitan a las y los estudiantes que participaron de manera integral dentro del programa y los resultados no son transferibles a quienes desertaron o al resto de las generaciones de la Facultad de Psicología, participen o no en el programa.

Para llevar a cabo el análisis de la información se dividió el proceso en cinco fases:

- I. preliminar,
- II. selección de casos registrados,
- III. comparativa entre casos seleccionados,
- IV. contraste, y
- V. resultados de avance, los cuales se detallan a continuación.

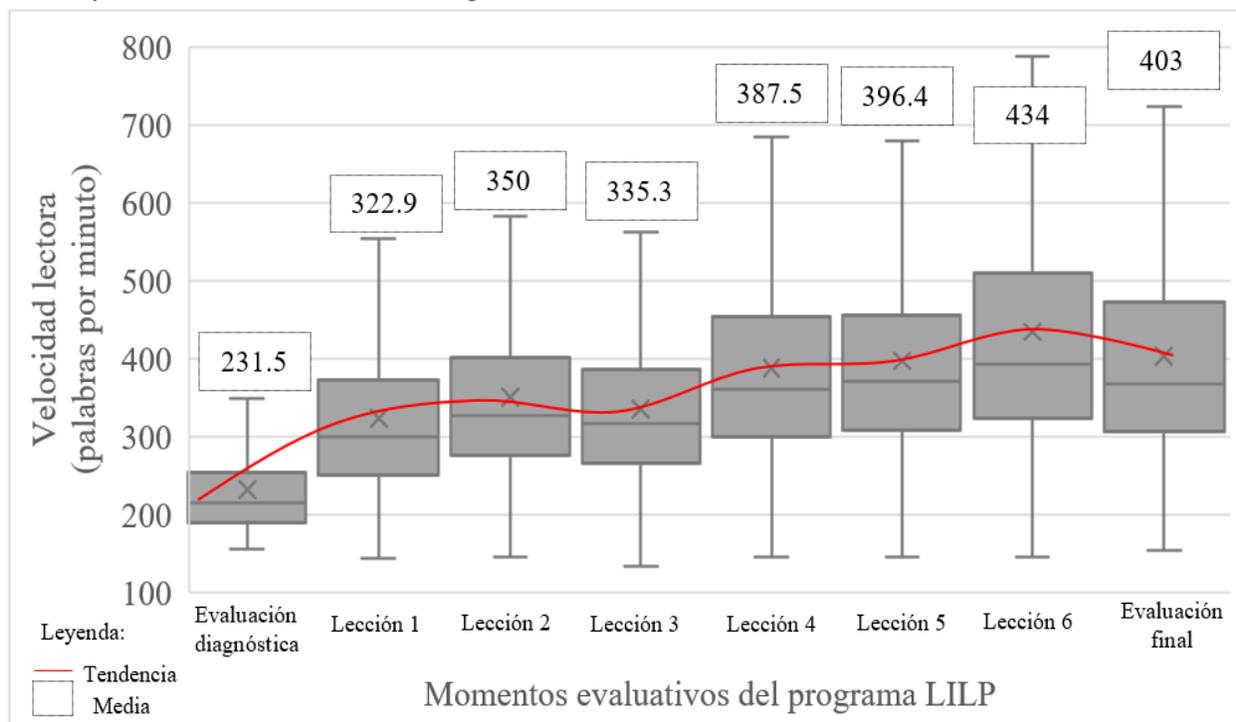
### 4.2 Fase preliminar

Se realizó un análisis exploratorio y descriptivo de las bases de datos proporcionadas que contienen las puntuaciones obtenidas en los indicadores (1) velocidad, (2) comprensión y (3) lectura eficiente en la evaluación diagnóstica y final, así como de las seis lecciones que componen el programa. Los resultados obtenidos se describen en las siguientes figuras.

En la Figura 2 se describe la media y distribución de las puntuaciones obtenidas en el indicador de velocidad por las y los estudiantes que participaron en todas las lecciones del programa.

### Figura 2

*Media y distribución de los casos registrados a través del indicador velocidad*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N = 1354$ .

Al analizar la figura se percibe un marcado incremento en los puntajes entre la evaluación diagnóstica y la primera lección. No obstante, ambas mediciones deben ser consideradas como indicadores del nivel en el que se ubica su habilidad en la velocidad lectora y no de la comprensión de los estudiantes.

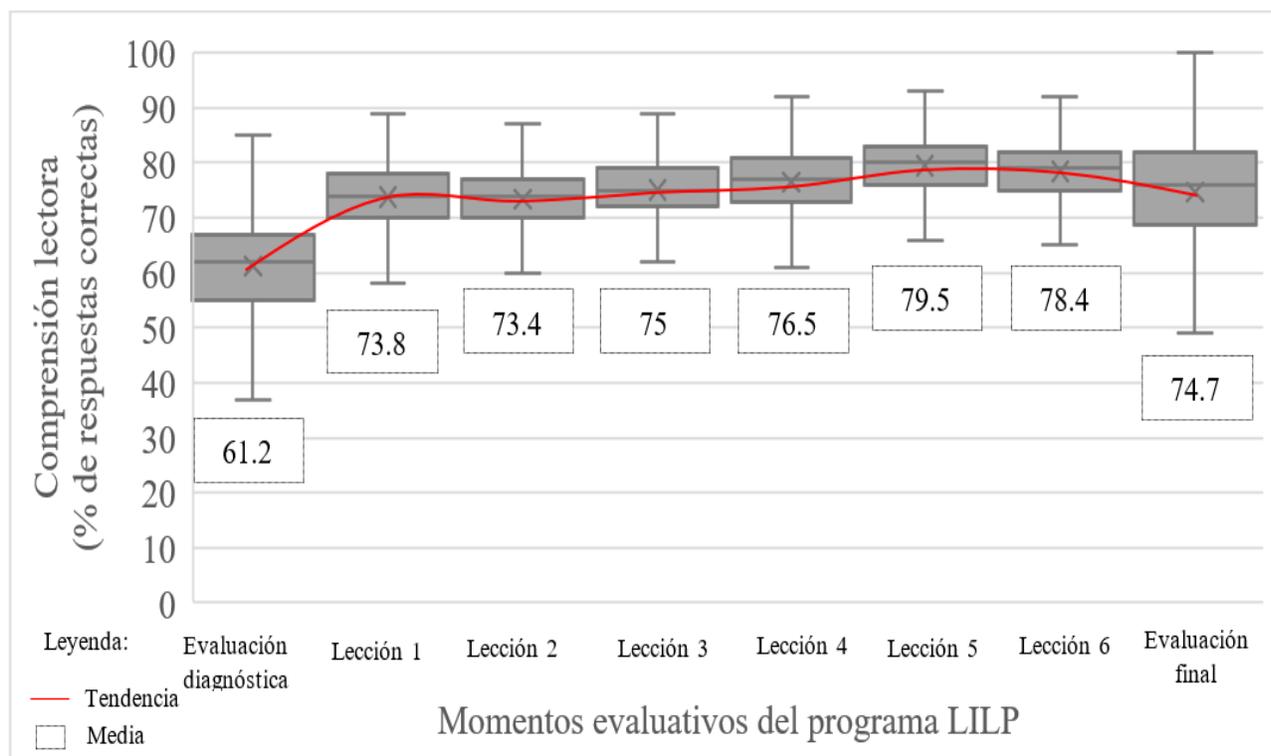
Por otra parte, el aumento en la dispersión de calificaciones entre la lección cuatro, cinco y seis es notorio (sobre todo existe un incremento en la media correspondiente a esta última lección), lo cual permite inferir que pueden existir inconvenientes relacionados con la facilidad para resolver los ejercicios y consolidación de la velocidad lectora en los estudiantes.

Por otro lado, al comparar el puntaje de dos momentos, la lección dos con la lección tres y la evaluación final con el de la lección seis se evidenció un descenso en las calificaciones, lo que merece también un análisis posterior para identificar qué aspectos inciden en esta reducción, que indiscutiblemente no están relacionados con la comprensión. Al observar que los puntajes de las evaluaciones diagnóstica y final exhibieron un comportamiento distinto es importante revisar el grado de semejanza de las tareas de estas dos actividades con las solicitadas en las seis lecciones del curso.

En la Figura 3 se representan los análisis iniciales respecto del puntaje obtenido en la comprensión lectora (ver página 44).

### Figura 3

*Media y distribución de los casos registrados a través del indicador comprensión lectora*



*Nota.* elaboración propia a partir de las bases de datos  $N = 1354$ .

Se evidencian similitudes con relación al promedio obtenido en la evaluación diagnóstica y la evaluación final en comparativa con la tendencia observable en la Figura 2, lo que puede sugerir que el problema no reside en la manera en que se mide la habilidad ni por el grado de dificultad de los ejercicios. De la misma manera, persiste el incremento repentino entre la evaluación diagnóstica y la primera lección, por lo que se va consolidando la idea de que los dos momentos del programa fungen como localizador de la comprensión y velocidad lectora.

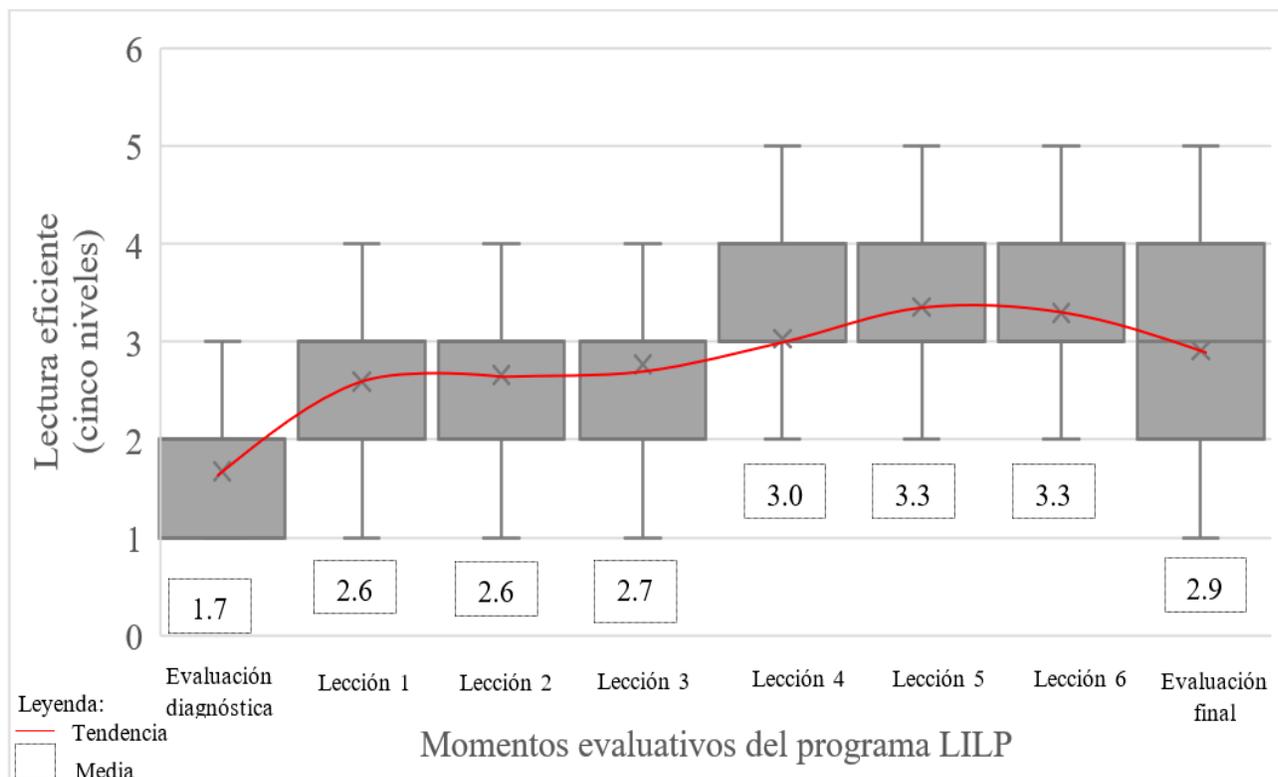
Cabe resaltar que también son las puntuaciones que tienen mayor dispersión en la figura, lo que puede indicar las diferencias que existen entre los participantes en el curso y que se mantienen a pesar del incremento en su comprensión lectora.

En este sentido, en la Figura 4 se presenta el indicador de lectura eficiente y el avance de los puntajes en promedio de las y los estudiantes que cursaron el programa en su totalidad. Al igual que en la Tabla 1, este indicador se compone de los valores obtenidos en comprensión lectora y velocidad, por lo que es de esperarse que los resultados obtenidos mantengan un comportamiento similar a los indicadores analizados anteriormente.

Los puntajes de las evaluaciones inicial y final mantienen una dispersión distinta del resto de los momentos evaluativos del programa (lecciones). Por otra parte, existe un aumento significativo de las calificaciones entre la lección tres y cuatro, y un estancamiento entre la lección cinco y seis. Es posible que se deba a cuestiones del algoritmo encargado de medir los otros dos indicadores o que esté relacionado directamente con el nivel de dificultad de los ejercicios dentro de las lecciones.

**Figura 4**

*Media y distribución de los casos registrados a través del indicador lectura eficiente*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N = 1354$ .

Considerando que en las tres figuras anteriores se observa una dispersión de los datos, lo cual a) afecta directamente a la media, b) provoca que el conjunto de datos no sea representativo y dificulte su uso como medida de resumen y, c) no aporte información precisa sobre una posible curva progresiva del aprendizaje o la posible existencia de lecciones de mayor y menor dificultad para los estudiantes, se decidió seleccionar casos y efectuar una segunda fase del análisis con la finalidad de obtener un criterio esclarecedor sobre los indicadores que recolecta el programa y cumplir con los objetivos de evaluación.

### 4.3 Fase selección de casos registrados

Para seleccionar los casos se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- a) haber completado el programa, es decir, obtener una puntuación en todos los indicadores y lecciones del curso,
- b) existir progresión o uniformidad del aprendizaje entre las lecciones y que se observe en aumento en las tres habilidades de manera simultánea,
- c) mantener una consistencia entre los puntajes de velocidad y comprensión,
- d) no exceder un puntaje mayor de 500 palabras por minuto en el indicador de velocidad en al menos una ocasión.

Con la intención de clarificar los incisos b), c) y d) acerca de la selección de los casos, se presenta en la Tabla 4 el extracto de un caso seleccionado para su posterior análisis.

**Tabla 4**

*Ejemplo de caso considerado para su análisis posterior (extracción de un caso con puntajes completos en todas las lecciones)*

Lección 1			Lección 2			Lección 3		
Comprensión	Velocidad	Lectura eficiente	Comprensión	Velocidad	Lectura eficiente	Comprensión	Velocidad	Lectura eficiente
79	244	2	75	262	2	86	256	3

*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos registrados

En relación con la figura, en el indicador de comprensión el estudiante logró un puntaje de 79 en la primera lección y 75 en la segunda; aunque hubo una disminución, la variación entre los dos valores es pequeña y podría ser considerada como no relevante (si bien no se observa una progresión, tampoco se considera un retroceso). Situación similar ocurrió en el indicador de velocidad, de la segunda a la tercera lección existe una disminución en las decenas (de haber obtenido un puntaje de 262, redujo a 256 en los siguientes ejercicios la cantidad de palabras por

minuto que leyó; sin embargo, las centenas del puntaje se mantuvieron). Finalmente, en el indicador de lectura eficiente, mantuvo en dos lecciones vecinas un nivel dos, cuando en la última lección reportada avanzó un nivel más; es decir existe uniformidad en los puntajes de dos lecciones, pero conforme avanzan las lecciones, logran aumentar de nivel.

Una vez recopilados con los criterios mencionados, se obtuvo una muestra total de 96 “casos seleccionados” (nombrado así para diferenciarlo de los casos registrados en la base total) del 2018 al 2020 (ver Tabla 5); se efectuaron análisis estadísticos descriptivos y exploratorios de los tres indicadores; que se exponen en las siguientes figuras (5, 6 y 7).

**Tabla 5**

*Número de casos seleccionados a partir de los casos registrados*

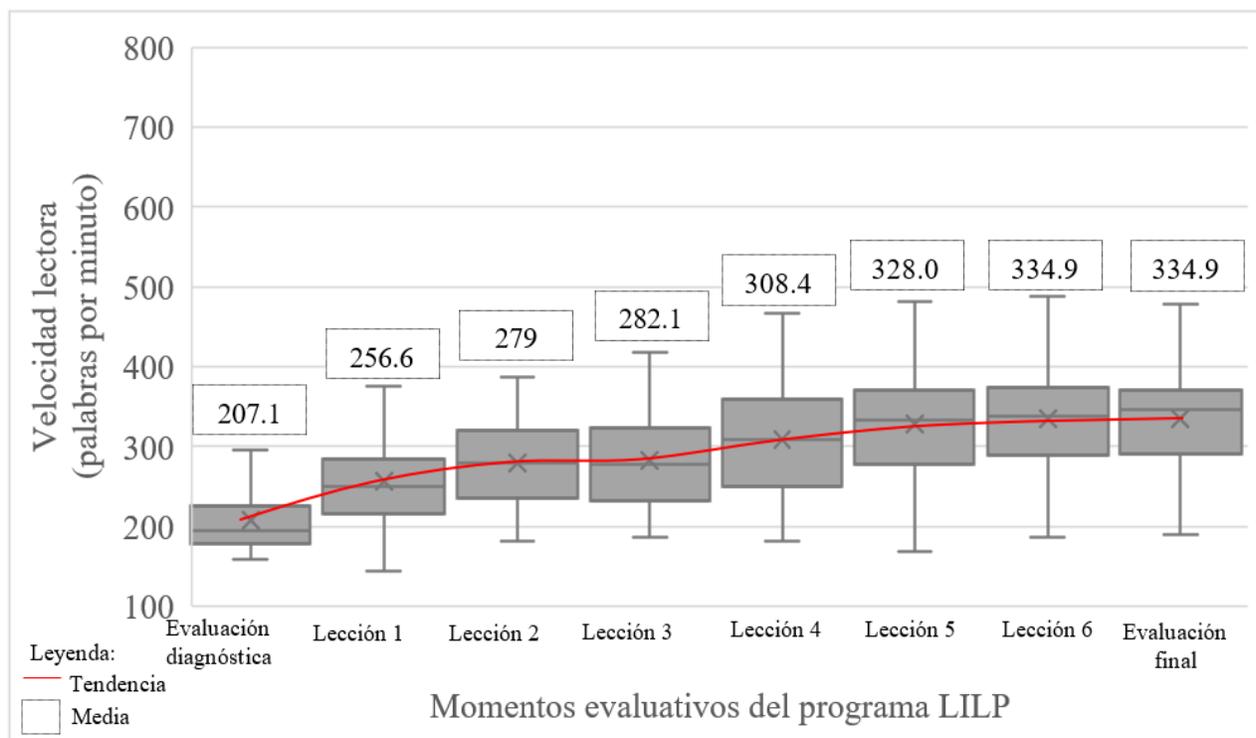
<b>Año</b>	<b>No. de casos</b>	<b>Porcentaje</b>
2018	8	8.33 %
2019	22	22.91 %
2020	66	68.75 %
Total	96	100 %

*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos registrados  $n=96$ .

En comparación con la Figura 2 la cual reporta los resultados de los análisis del indicador de velocidad sobre los casos registrados, se mantiene la dispersión en los puntajes durante todo el programa, pero ésta se ve reducida de forma significativa, por lo que se determina que es posible percibir los efectos del programa en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se eliminaron las curvas prominentes de progresión y disminución respectivamente en las evaluaciones diagnóstica y final. Esto lleva a pensar que es posible que las pendientes más pronunciadas observadas en la fig. 2 se deban a factores relacionados con la tarea, puesto que, si se mantuviese la misma pendiente una vez hecha la selección de casos, podría concluirse que se trata de problemas con el comportamiento del indicador y el cálculo de los puntajes.

**Figura 5**

*Media de puntajes a partir del indicador velocidad en casos seleccionados*



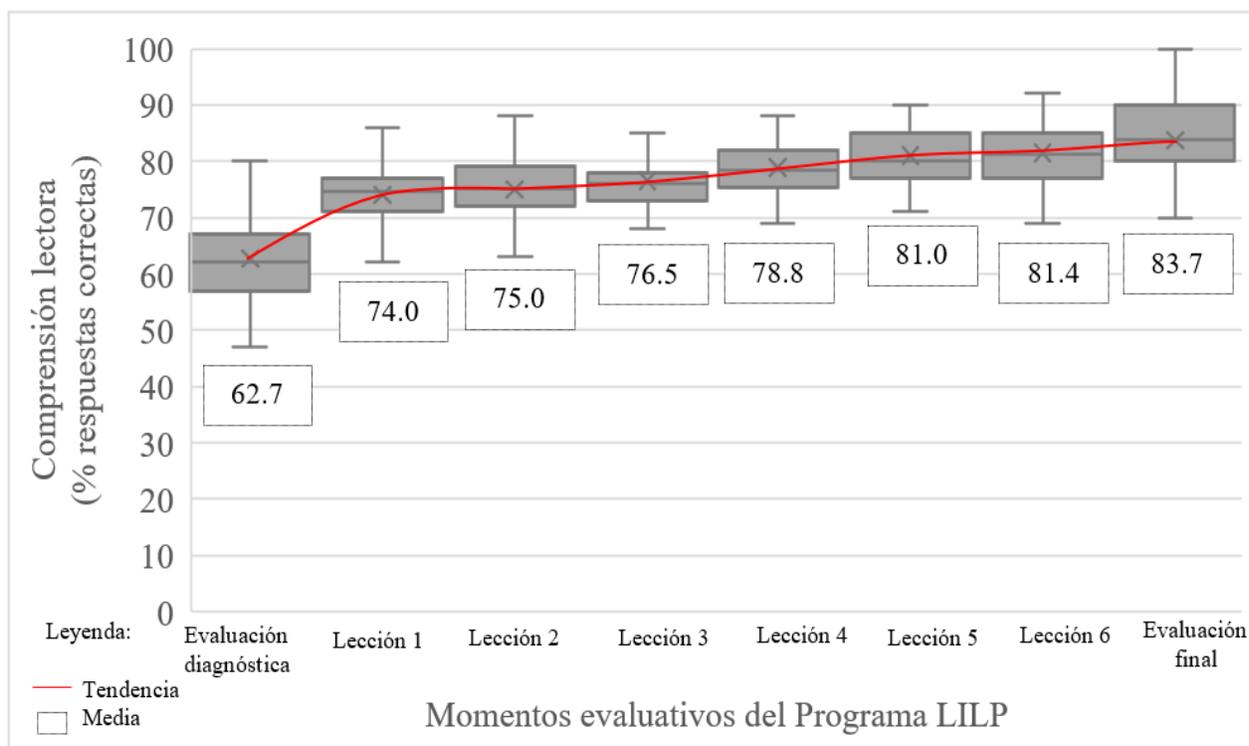
*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos seleccionados  $n=96$ .

Siguiendo la secuencia de presentación de información de los casos totales, en la Figura 6 se grafica la media y la dispersión de los casos seleccionados relacionados con el indicador de comprensión lectora.

En la figura siguiente se evidencia una progresión del aprendizaje sobre el indicador comprensión lectora, de la misma manera que la Figura 5, con una línea ascendente y un notorio aumento entre la evaluación diagnóstica a la primera lección.

**Figura 6**

*Media de puntajes a través del indicador comprensión lectora en casos seleccionados*



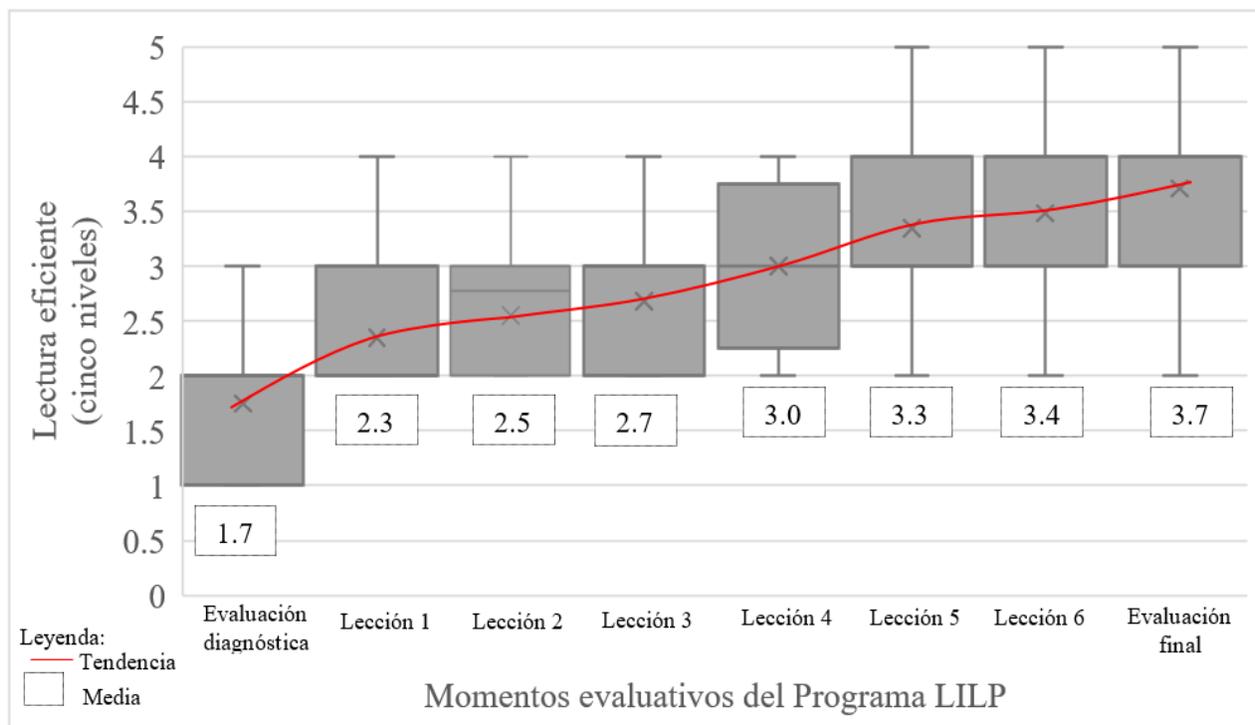
*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos seleccionados  $n=96$ .

Al igual que en la fig. 5, la dispersión de los puntajes disminuyó, lo que permite suponer que no existe problema alguno con la dificultad de los ejercicios o la captura de puntajes de los indicadores, sino que muy probablemente se relacione con los puntajes iniciales de las y los estudiantes. Por ende, se infiere que el indicador de comprensión lectora evidencia adecuadamente el progreso del lector. Sin embargo, aún queda por identificar la causa del aumento gradual entre la evaluación diagnóstica y la primera lección, para lo cual se realizaron otros análisis.

En la Figura 7 se describen las medias de puntajes obtenidos en los diferentes momentos del programa a partir del indicador de lectura eficiente.

**Figura 7**

*Media de puntajes a través del indicador lectura eficiente en casos seleccionados*



*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos seleccionados  $n=96$ .

En la gráfica anterior se manifestó el grado de avance de manera ascendente, lo que corrobora lo oportuno que es el programa en la mejora de la competencia lectora y literacidad.

Se detectó que, al igual que las Figuras 5 y 6; existe una relación entre la base de datos totales y la base de casos seleccionados; debido a que la dispersión de los puntajes en el último disminuye una vez que se consideran algunos criterios de selección, además se acentúa el grado de avance que logran los estudiantes a través de las lecciones.

#### **4.4 Fase comparativa entre casos seleccionados**

Con la intención de observar si existe una diferencia en la curva del aprendizaje a partir del nivel de comprensión lectora con el que inician el programa, los 96 casos se dividieron por

grupos según el puntaje que obtuvieron en la evaluación final en el indicador de lectura inteligente. Los casos se distribuyeron en cuatro grupos de la siguiente manera: el grupo I, conformado por aquellos casos que obtuvieron un nivel 2 en el indicador de lectura eficiente; el grupo II, un nivel 3 y así sucesivamente, hasta las y los estudiantes que lograron un nivel 5 y fueron agrupados en el grupo cuatro. En la Tabla 6 se especifica el número de estudiantes por grupo.

**Tabla 6**

*Número de casos por grupo*

<b>Grupo</b>	<b>Número de casos</b>	<b>Porcentaje</b>
I (nivel 2)	8	8.33 %
II (nivel 3)	28	29.16 %
III (nivel 4)	48	50 %
IV (nivel 5)	12	12.5 %
Total	96	100 %

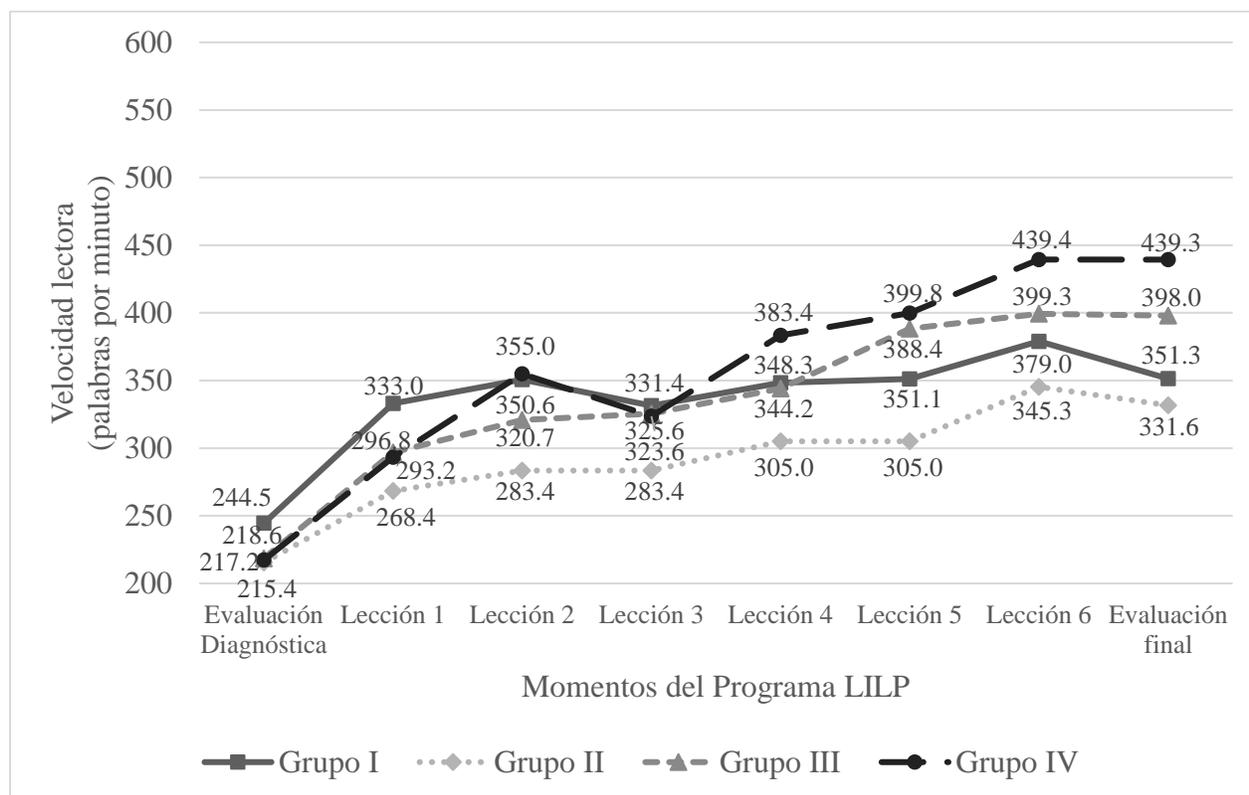
*Nota.* Los grupos fueron conformados a partir del nivel obtenido en el indicador de lectura eficiente en la evaluación final del programa LILP. Elaboración propia a partir de la selección de casos seleccionados  $n=96$ .

En la Figura 8 se observa un aprendizaje en los cuatro grupos durante las lecciones. Cabe destacar que en la evaluación diagnóstica no se evidencian diferencias notables entre los grupos, lo que permite inferir que los estudiantes inician con un nivel de habilidad uniforme. Durante el transcurso del programa mantienen un progreso en los puntajes similares entre grupos, probablemente relacionado a las condiciones en las que se realizan los ejercicios de las lecturas o los recursos que posee el estudiante, desde capacidades cognoscitivas, disposiciones motivacionales, varios tipos de conocimiento y factores económicos, políticos y sociales propios del texto y del lector, los momentos de semanas de exámenes, proyectos importantes, etc.

No obstante, la velocidad es un aspecto que si bien se espera que muestre una mejoría a partir del programa, es solo uno de los indicadores que puede no dar indicios directos de la mejora comprensión y competencia, sino la habilidad al reducir los vicios al leer.

**Figura 8**

*Comparación entre puntajes de grupos indicador velocidad a partir de evaluaciones del programa*

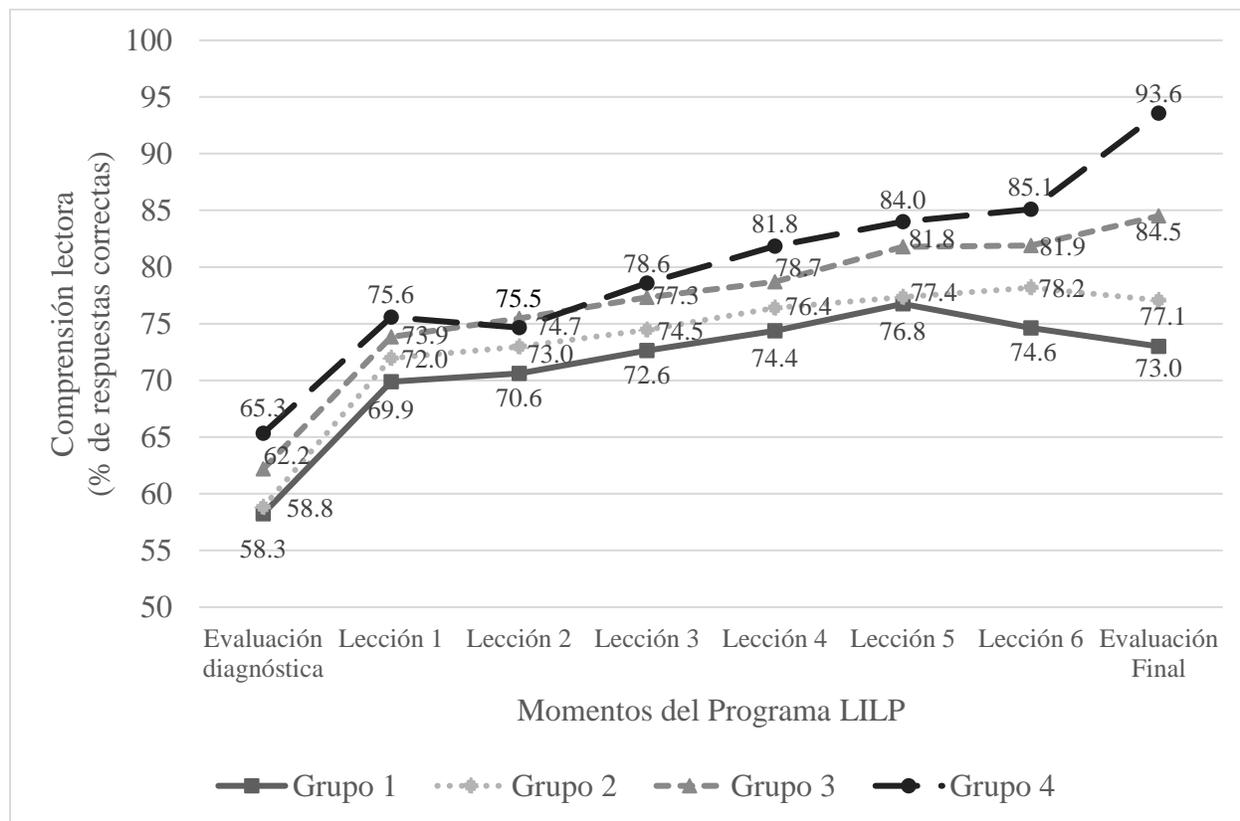


*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos seleccionados  $n=96$ .

En la Figura 9 se grafican las calificaciones de comprensión lectora de los cuatro grupos. Este indicador permite observar la dispersión entre el progreso de los estudiantes del primer y segundo grupo y aquellos del grupo cuatro durante la progresión de los ejercicios. Si bien puede ser a causa de cuestiones de la memorización de las tareas que solicitan los ejercicios, la mejora de los puntajes es gradual más no exponencial, lo que puede indicar que los estudiantes aplican las técnicas recomendadas para responder a las exigencias de las lecciones.

**Figura 9**

*Comparación entre puntajes de grupos indicador comprensión lectora a partir de evaluaciones del programa*

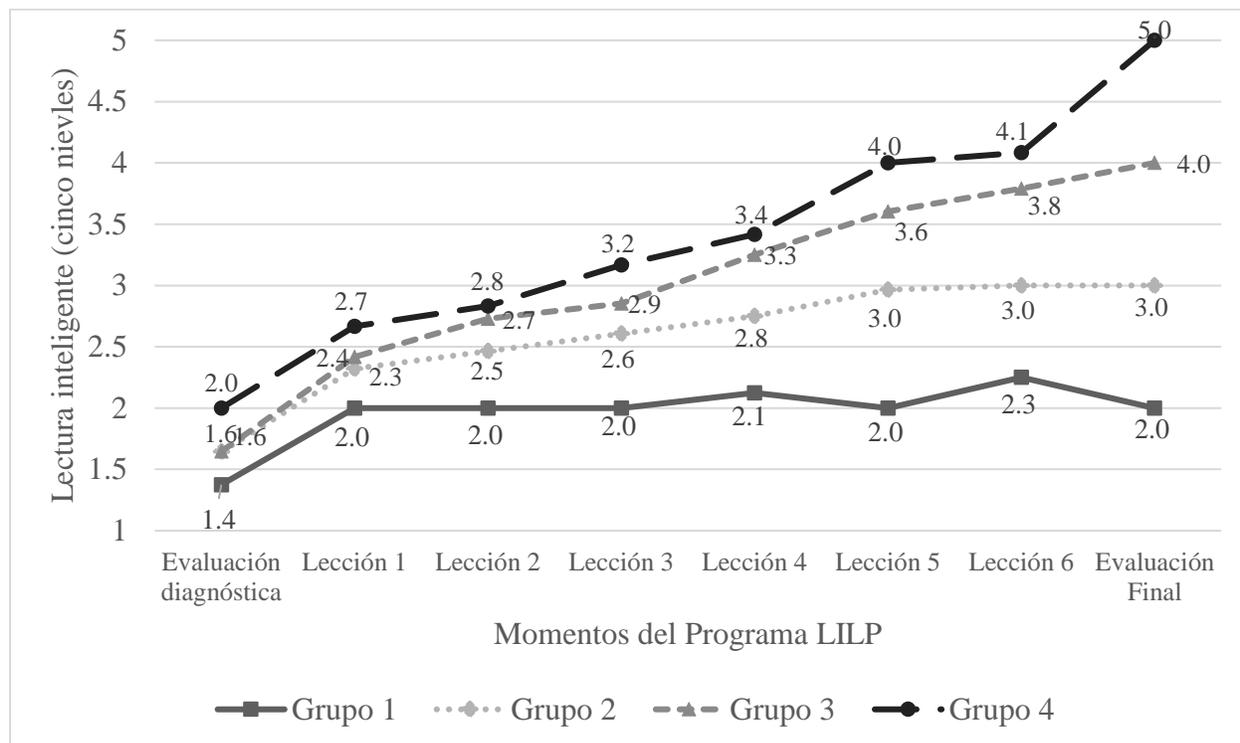


*Nota.* Elaboración propia a partir de la selección de casos seleccionados  $n=96$ .

En la Figura 10 se presentan las comparativas entre los grupos clasificados a partir del avance entre los momentos del programa.

**Figura 10**

*Comparación entre puntajes de grupos indicador lectura inteligente a partir de evaluaciones del programa*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los casos seleccionados  $n=96$ .

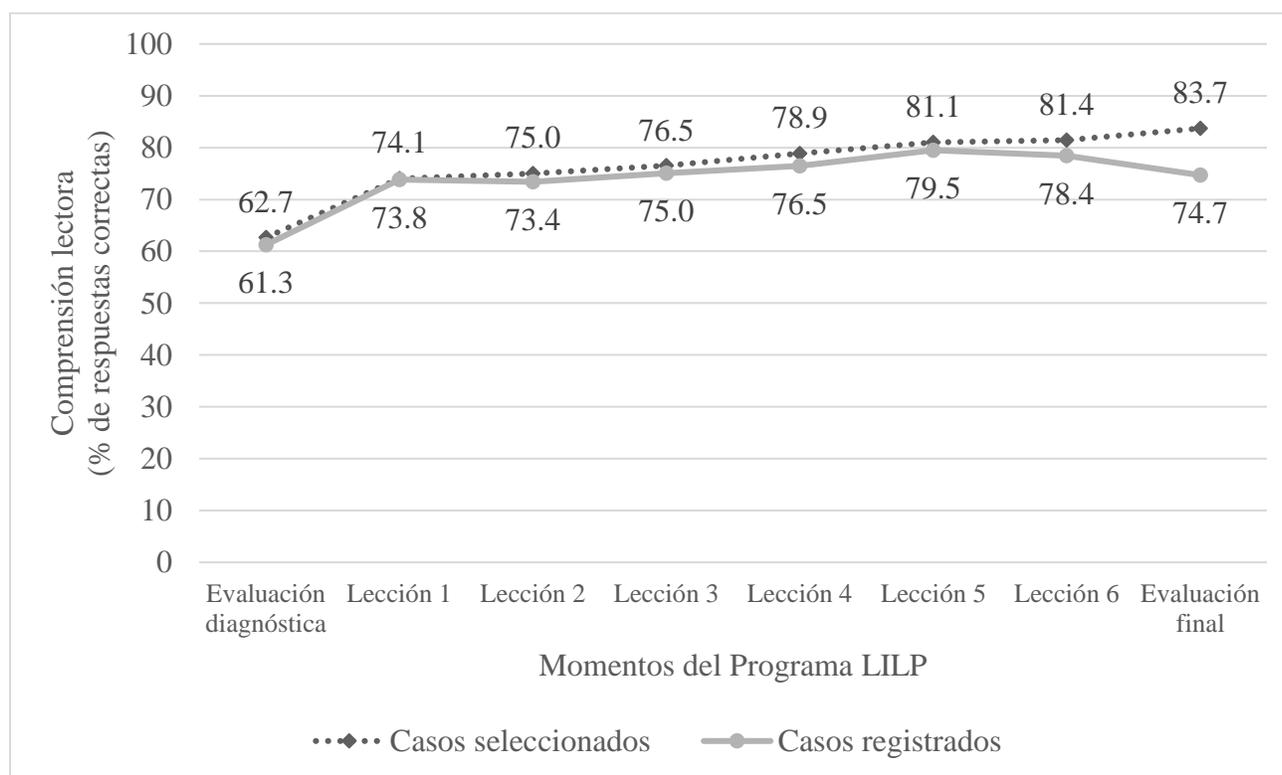
En el indicador lectura eficiente la media de los primeros tres grupos corresponde a la categoría de nivel 1, conforme avanzan las lecciones se dispersan los resultados de cada uno de los grupos; por lo que la integración de la comprensión y velocidad en este indicador permite reconocer que el nivel de avance de los grupos es diferente a partir de sus condiciones particulares de aprendizaje. Además, se constató a través de los análisis estadísticos una tendencia en la mejora del aprendizaje al ir aprobando las lecciones.

#### 4.5 Fase de contraste

Posterior al análisis de los casos seleccionados, se decidió contrastar los resultados obtenidos de las primeras dos fases del análisis para observar la tendencia y progreso durante las lecciones en los estudiantes a partir de la implementación del programa. En las Figuras 11, 12 y 13 se muestra la comparación entre los puntajes de las dos diferentes bases, aquella que compone a los casos seleccionados y por el otro lado, los casos registrados.

**Figura 11**

*Contraste entre puntajes de base de datos sobre el indicador comprensión*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N$  casos registrados=1354  $n$  casos seleccionados=96.

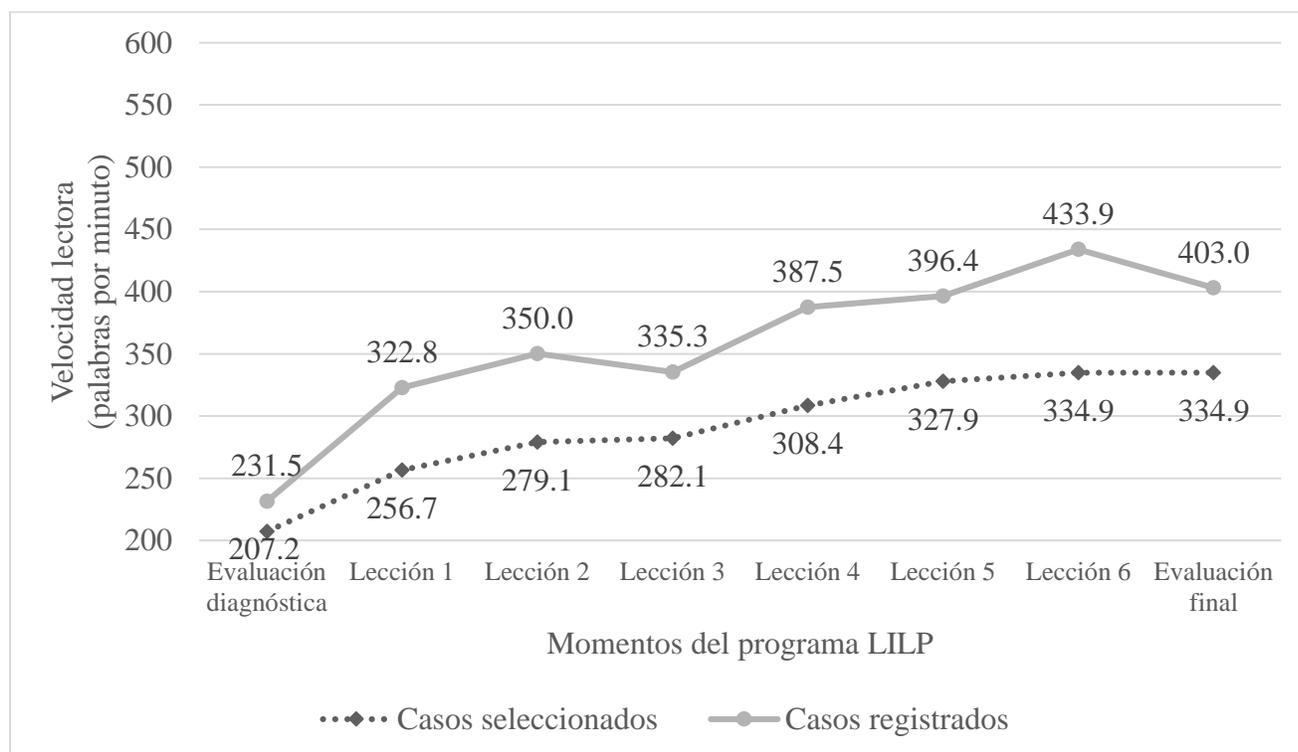
En el indicador de comprensión (Figura 11) se aprecia que las dos bases muestran una variación entre la media de sus puntajes reportados, sobre todo en los últimos momentos

evaluativos del programa. Por ende, la selección de casos da indicios del nivel de aprendizaje de las estrategias que propone el programa para comprender los textos y que, en efecto, ocurre un avance paulatino entre lecciones.

En la Figura 12 se grafican los puntajes de la velocidad lectora de las dos bases de datos. Sobre el indicador, al igual que en la Figura 11, la curva de aprendizaje de los dos casos es ascendente – mostrando una disminución entre los picos de algunas lecciones en los casos registrados en las bases de datos, lo que permite inferir el grado en el que el programa es capaz de generar estrategias entre las lecciones y ejercicios para leer con mayor velocidad los textos propuestos relacionados a la psicología.

### Figura 12

*Contraste entre puntajes de base de datos sobre el indicador velocidad*

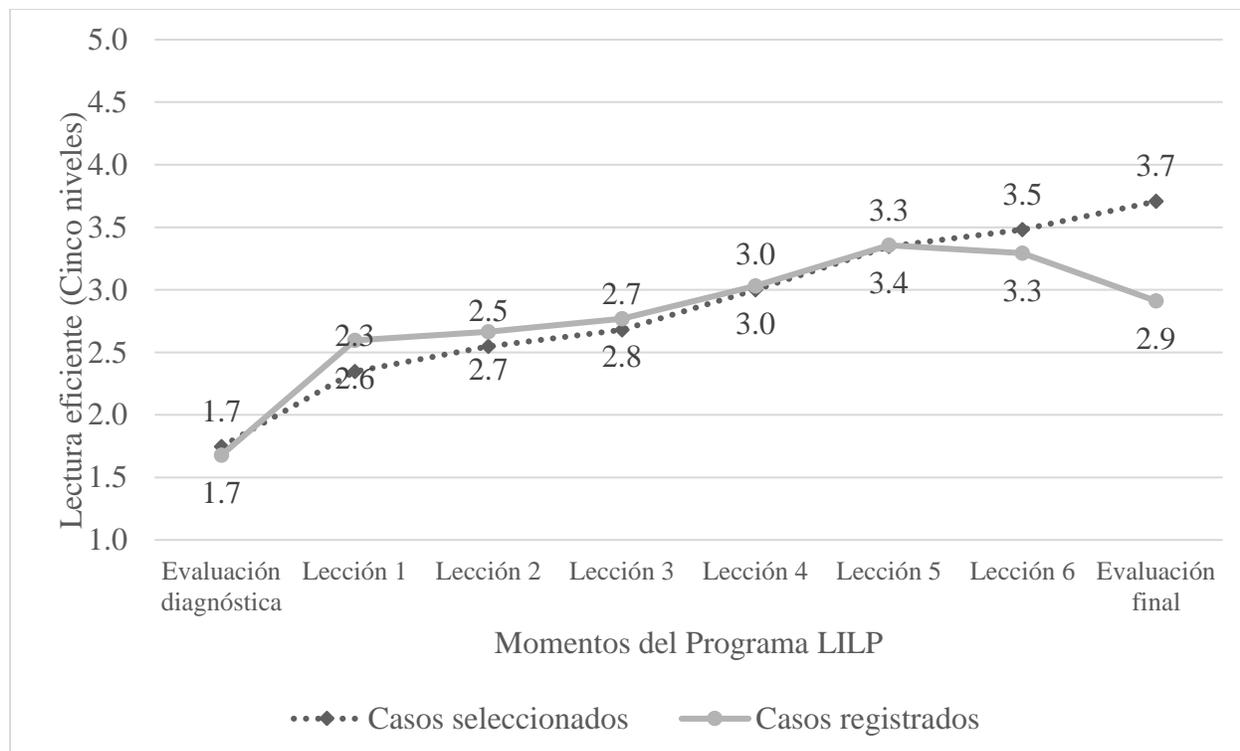


*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N$  casos registrados=1354  $n$  casos seleccionados=96.

En la siguiente figura se efectúa el mismo contraste entre las dos bases de datos, pero respecto del indicador de lectura eficiente, que es el que une el indicador de velocidad lectora y comprensión.

**Figura 13**

*Contraste entre puntajes de base de datos sobre el indicador lectura eficiente*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N$  casos registrados=1354  $n$  casos seleccionados=96.

Los puntajes de lectura eficiente permiten inferir que el indicador -a partir de la selección de casos- es capaz de medir la velocidad y la comprensión lectora, y ser fiel a la medición que se recolectó en los ejercicios debido a que los puntajes se mantienen de manera ascendente.

#### 4.6 Fase resultados de avance

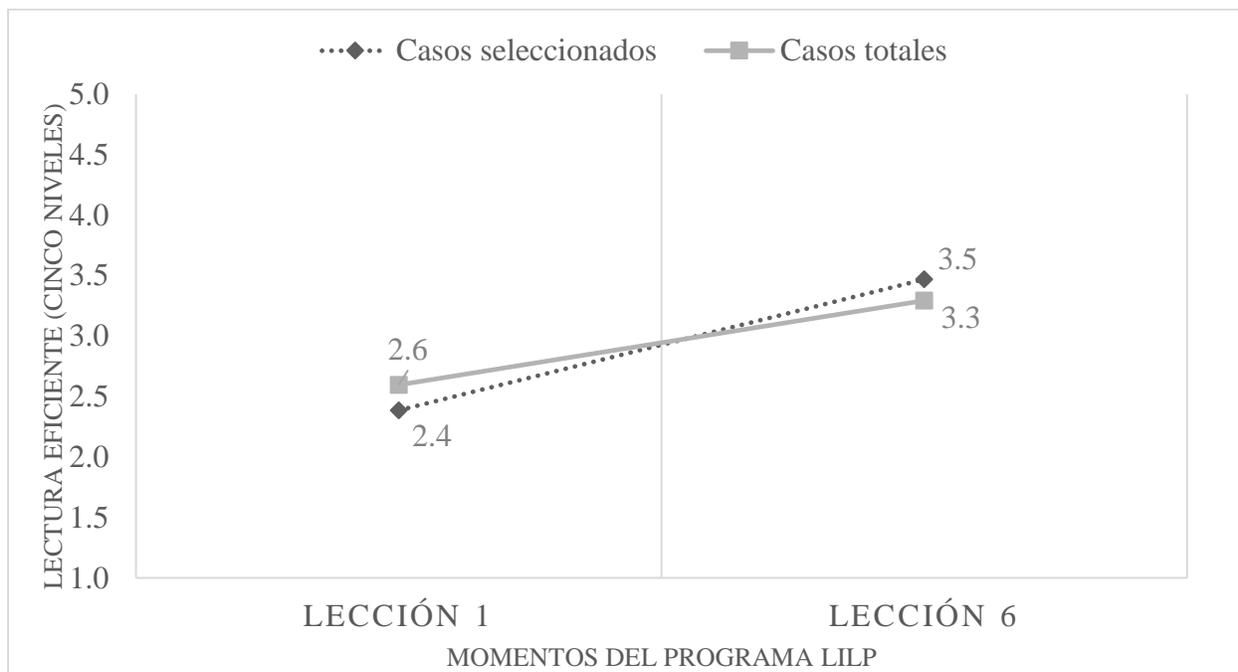
Por último, debido a que las evaluaciones diagnóstica y final se resuelven en un intento único, mientras que en las lecciones se pueden repetir los ejercicios tantas veces como sea necesario, se realizaron comparaciones entre la lección uno y seis del programa, tanto con las bases de datos con los casos totales como de los casos seleccionados, con la intención de observar en cada uno de los indicadores, la progresión del aprendizaje en la comprensión y velocidad lectora, las cuales inciden en la lectura eficiente.

Cabe mencionar que en la comprensión y lectura eficiente pareciese que los casos seleccionados obtienen puntajes menores en comparación con los casos totales; sin embargo, la diferencia consiste en décimas de puntaje. También es importante especificar que este hecho no ocurre en el indicador de velocidad, puesto que no se consideraron los casos seleccionados con puntuaciones mayores a 500 ppm porque aquellos lectores que son capaces de superar esta puntuación tienden a contar con un 50 % de nivel comprensivo del texto, por lo que solo son capaces de explorar los textos sin inferir a partir de ellos (Escrura, 2003).

En la Figura 14 se detallada de estas condiciones sobre ausencia de consideración de las evaluaciones diagnóstica y final, debido a estas cuestiones de la exigencia de la tarea y la recolección de los puntajes que dificulta observar el grado de progreso a partir del programa.

**Figura 14**

*Avance entre puntajes de la lección 1 y lección 6 de los puntajes de las bases de datos sobre el indicador lectura eficiente*



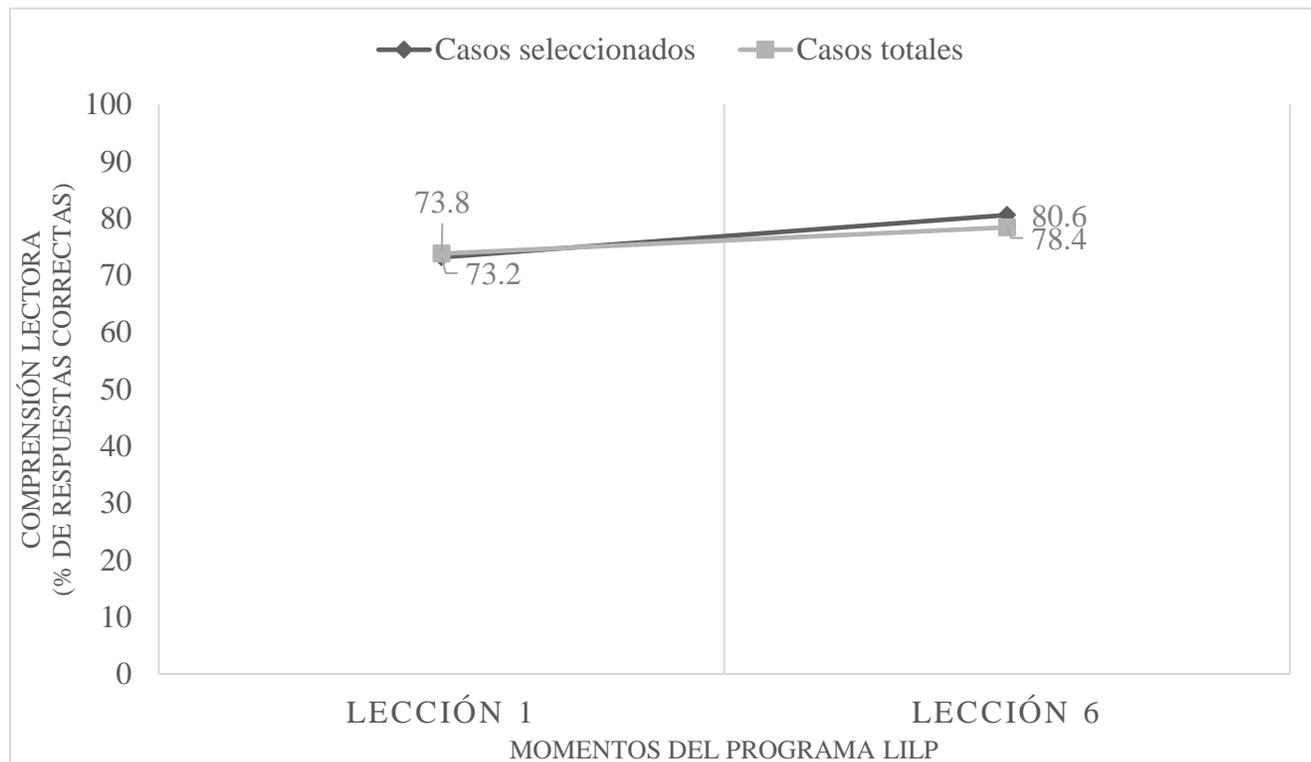
*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N$  casos registrados=1354,  $n$  casos seleccionados=96.

En relación con el indicador de lectura eficiente, se concluye que existe fidelidad en la selección de casos para el análisis y, además, se corrobora que existe un incremento en la competencia lectora durante el desarrollo del programa. Además, se puede concluir que el programa es capaz de generar una incidencia en la competencia lectora de textos relacionados con la psicología.

Por otro lado, la Figura 15 describe la misma condición que en la lectura eficiente, pero con respecto al indicador de palabras por minuto, es decir, el indicador de velocidad.

**Figura 15**

Avance entre puntajes de la lección 1 y lección 6 de los puntajes de las bases de datos sobre el indicador velocidad



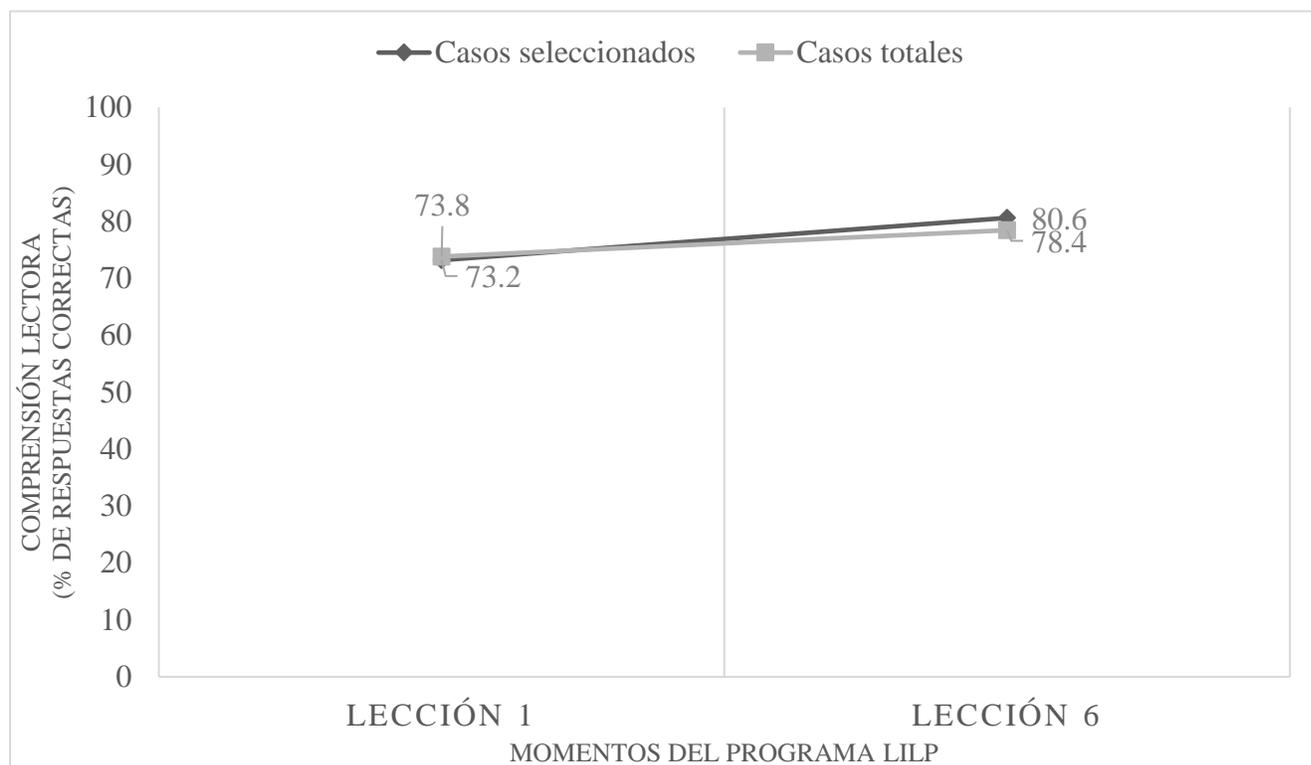
Nota. Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N$  casos registrados=1354,  $n$  casos seleccionados=96.

En este caso, ocurre la misma condición que el indicador de lectura eficiente. Se observa un progreso similar en las dos bases de datos que indica que existe un progreso en la competencia lectora y en la habilidad de leer con una mayor velocidad por minuto, lo que se puede sintetizar como una mejora a partir de la implementación del programa durante los primeros semestres de la licenciatura.

Finalmente, en la Figura 16 se presenta la comparación entre los puntajes de las dos bases de datos en relación con el último indicador: comprensión lectora o porcentaje de respuestas correctas.

**Figura 16**

*Avance entre puntajes la lección 1 y lección 6 de los puntajes de las bases de datos sobre el indicador comprensión*



*Nota.* Elaboración propia a partir de las bases de datos  $N$  casos registrados=1354,  $n$  casos seleccionados=96.

En esta última figura se aprecia un mínimo nivel de avance. Si bien se pudiese hablar de un problema relacionado con el indicador, probablemente el peso relativo del puntaje de esta competencia pudiese ser menor por lo que parte importante del incremento sea debido a la velocidad con la que se lee.

Sin embargo, es posible concluir que existe una mejora significativa en la capacidad lectora a partir de los ejercicios propuestos por el programa, que pudiese marcar la diferencia entre quienes participaron y no participaron en el programa.

## Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

Sobre las generalidades del programa para todas las partes interesadas:

El programa LILP, considerando sus características de implantación, permite a las y los estudiantes identificar sus avances en velocidad, comprensión lectora y lectura inteligente a partir de la curva de aprendizaje que se grafica con base en los puntajes obtenidos en las lecciones 1 a la 6. Además, se constató que el grado de dificultad de las lecciones es media, lo que resulta adecuado para las condiciones estudiantiles cuya progresión de aprendizaje se ubica dentro de los rangos esperados.

Por otra parte, se corroboró gracias a análisis realizados que los tres indicadores son pertinentes y capaces de medir la competencia de la comprensión lectora, además de estar asociados al objetivo principal del programa que busca fortalecer la competencia lectora en las y los estudiantes de nuevo ingreso.

En relación con los puntajes de los indicadores, se encontró que las y los estudiantes obtienen puntajes menores en la evaluación final en comparación con la evaluación diagnóstica. Esto puede ser por las exigencias de cada evaluación y porque las actividades solicitadas son distintas, lo que lleva a pensar que se trata de dos procesos diferentes, por esta razón, no se estima procedente realizar esta comparación. Por consiguiente, no se recomienda utilizar la diferencia entre el puntaje de la evaluación diagnóstica y la evaluación final como indicador del avance en la competencia lectora de las y los estudiantes participantes, sino comparar el puntaje de las lecciones uno y seis.

Por otro lado, y considerando que el formato de las evaluaciones diagnóstica y final difiere del correspondiente a las lecciones uno a la seis, se sugiere manejar por separado los

resultados de las evaluaciones diagnóstica y final de los desempeños en cada una de las lecciones.

Finalmente, se presentan las recomendaciones a partir de la información analizada de las bases de datos, documentos clave y las entrevistas, encaminadas a orientar y fortalecer las estrategias de implantación del programa LILP.

Para facilitar la identificación de las recomendaciones, éstas se estructuraron con base en los objetivos puntualizados en el capítulo del método y se ordenaron a partir de las partes interesadas (*stakeholders*).

Para la Coordinación de Tutorías:

- En relación con la implantación del programa:

Para asegurar una correcta comprensión de las tareas a realizar, así como conocer el funcionamiento del programa, se sugiere que durante la primera sesión se capacite a las personas participantes en las características de la plataforma y así conozcan a su supervisor o supervisora y sus funciones. Así mismo, convendría realizar un ensayo previo al examen diagnóstico de la comprensión lectora, para evitar que factores ajenos a la habilidad que se evalúa incidan negativamente en el desempeño del estudiante y pueda obtenerse una estimación más precisa de su nivel de competencia lectora.

- Relacionado con el desempeño estudiantil:

Para las y los estudiantes que obtienen puntajes de 1 o 2 en la evaluación diagnóstica, se propone sugerirles hacer parte del curso que se oferta de Lectura Inteligente para bachillerato como parte de las actividades propedéuticas para los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad. Esto les permitirá contar con un mejor nivel de comprensión y literacidad para iniciar con el curso de Lectura Inteligente para la Licenciatura en Psicología.

Con la finalidad de incrementar las probabilidades de permanencia de los tutorados que deciden participar en el programa, se propone hacer un seguimiento del grado de motivación que mantienen los estudiantes mientras avanzan en las lecciones, tanto del programa en sí, como de su experiencia universitaria y de las cargas de trabajo que enfrentan en sus asignaturas.

Aunado a lo anterior, se recomienda incluir dentro de la convocatoria y reiterar durante el proceso de inscripción de los estudiantes, el tiempo semanal que se estima necesario para avanzar en el programa y cumplir con la fecha límite para concluir, a fin de que las y los estudiantes interesados reconozcan y sean capaces de gestionar y planear su carga académica, evitando sobrecarga de trabajo o presión para concluir el curso en los plazos establecidos.

- Para las diseñadoras del programa:

Dentro del programa, se sugiere el estudiante obtenga una puntuación aprobatoria en los ejercicios presentados en cada una de las lecciones para que avance a la siguiente lección. Si no lo consigue, el sistema ofrece la opción de repetir los ejercicios hasta cumplir con el criterio de manera satisfactoria. Debido a que el ejercicio se repite cuantas veces sea necesario para que el estudiante muestre el desempeño esperado, es probable que en el resultado estén influyendo aspectos de memorización o de descarte de opciones, lo que no reflejaría un avance en la comprensión lectora. A partir de estas consideraciones, se sugiere elaborar reactivos paralelos para ir presentándolos de manera aleatoria a lo largo de los diferentes ensayos. Cabe recordar que, a diferencia de las lecciones, las evaluaciones inicial y final solo tienen una oportunidad para contestar con la respuesta correcta.

Es importante mencionar que, al momento de realizar la evaluación, no se contó con información acerca de si la puntuación registrada en las bases de datos analizadas era el promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los intentos (del primer o último intento), lo

anterior debió haber permitido al estudiante avanzar al siguiente ejercicio o lección. Esto podría ser una de las razones por las que se observa una importante variabilidad en los resultados capturados.

Considerando que el propósito del programa es el incrementar el nivel de comprensión lectora, se recomienda analizar la relación del progreso obtenido por las y los estudiantes que formaron parte del programa con el desempeño académico posterior a su participación para reconocer el impacto del programa.

Con respecto a los puntajes obtenidos en el indicador velocidad, se sugiere que se revise la captura de los resultados y que el sistema incluya un valor máximo para evitar que se registren puntajes mayores de 500 palabras por minuto. También sería de utilidad publicar una nota al estudiante para recordarle que en la literacidad resulta muy importante la comprensión de los contenidos revisados.

Finalmente, para garantizar la realización de las acciones señaladas, se recomienda establecer una ruta crítica de trabajo con los *stakeholders* para atender de manera efectiva aquellos aspectos que se consideren de mayor importancia.

Por último, se enfatiza que el programa se encuentra diseñado adecuadamente para cumplir con los objetivos propuestos; sin embargo, se alienta la evaluación sistemática para la mejora de la implantación del programa, y que resultaría de utilidad para sus usuarios.

## Referencias

- Alcalá-Herrera, V., Bermúdez, P., & Robles, A. (2021). *Plan de Acción Tutorial PIT-FP*. Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].
- Arenas, D. (2011). Evaluación de programas públicos. CEPAL.
- Armengol-Bosch, S. (2014). *Propuesta de mejora de la comprensión lectora: optimización de los procesos cognitivos* [Tesis de grado]. Barcelona: Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2230/Armengol-Bosch.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *Programas Institucionales de Tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Understanding reading comprehension. En J. Flood (ed.), *Cognitive monitoring in reading*. International Reading Association.
- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Ministerio para la Administraciones Públicas.
- Ballart, X. (1996). Modelos teóricos para la práctica de la evaluación de programas. En Q. Brugué, y J. Subirats (eds.), *Lecturas de gestión pública*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge.

- Camarena, M. (1995). Las estrategias de lectura y su importancia en la formación de lectores expertos. En Universidad Nacional Autónoma de México (ed.), *Lectura y aprendizaje: implicaciones en la enseñanza universitaria*. Coordinación de Programas Académicos.
- Canet, L., Andrés, M., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje [Paper presentation]. Argentina: XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. <https://www.aacademica.org/000-051/55>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluriversidad*, 3(2), 17-23.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>
- Casa, B. (1995) Hábitos y niveles de lectura de los estudiantes de los últimos semestres del colegio de bibliotecnología de la UNAM. En Universidad Nacional Autónoma de México (ed.), *Lectura y aprendizaje; implicaciones en la enseñanza universitaria*. Coordinación de Programas Académicos.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Chacón, S., Anguera, M., & López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12(2). 127-131.  
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72797033.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH]. (2012). *Actualización del Plan y Programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades. Propuesta de Perfil de Egresado* [Documento de trabajo].  
<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/perfilegresado.pdf>

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI]. (2013). *Guía para la evaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. CERMI.

<https://www.cermi.es/es/colecciones/gu%C3%ADa-para-la-evaluaci%C3%B3n-de-programas-y-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-discapacidad>

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular [CODEIC]. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. CODEIC.

[https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/01/Evaluacion\\_del\\_y\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf](https://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2020/01/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf)

De la Cruz, G., Chehaybar, E., & Felipe, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

Escuela Nacional Preparatoria de México [ENP]. (1997). *Plan de estudios 1996*.

<http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/ModeloEducativoENP.pdf>

Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99-134.

<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110006.pdf>

Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128-135.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806010>

Foronda Torrico, J y Foronda Zubieta, C. (enero-junio, 2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *PERSPECTIVAS* (19) 15-30.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>

- Flores, M., & Morales, M. (2012). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la I.E.R. Miravalle sede Alto Palmira Municipio Valle del Guamuez [Tesis de grado]. Nariño: Universidad de Nariño.  
<http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/2846>
- Flores, R. (2013). *Prácticas letradas en la carrera de psicología: la perspectiva de alumnos participantes en un taller de lectura* [Conferencia]. XXII Congreso Nacional de Investigación Educativa.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0777.pdf>
- Flores, R. (2012). *Promoción de la alfabetización académica mediante un software educativo en alumnos de primer ingreso a la carrera de psicología*. Informe del proyecto PAPIME 301611.
- Flores, R., & Otero, A. (2012). *Lectura inteligente: leyendo psicología. Manual para el tutor* [Documento inédito].
- Flores, R., & Otero, A. (2010). La formación de lectores en secundaria mediante un software educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 113-139.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513007.pdf>
- Flores, R., & Otero, A. (2016). Lectura Inteligente: leyendo Psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. *Congresos CLABES*, III.  
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/958>
- Flores, R., Guzmán, Y., & Lima, D. (2017). *Leyendo Psicología: software educativo en línea para promover prácticas letradas en la formación profesional* [Paper presentation]. III Congreso Internacional de Transformación Educativa.

- Gázquez, M., García, J., & Ruiz, I. (2011). Importancia de la fidelidad en la implementación de programas escolares para prevenir el consumo de drogas. *Salud y Drogas*, 11(1), 51-69.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83918877004>
- González, K. (2009). Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 125-151. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065006.pdf>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Actas de Psicología*, 17(2), 112-121. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>
- Guzmán, Belén, Véliz, Mónica, & Reyes, Fernando. (2017). Working memory, reading comprehension and academic performance. *Literatura y lingüística*, (35), 377-402.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112017000100377>
- Heritage, M. (2008). *Learning progressions: supporting instruction and formative assessment*  
<https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Learning-Progressions.pdf>
- Hernández, F., & Espinoza, M. (2018). *Aristas de la tutoría y la formación docente: discursos y prácticas* [Paper presentation]. Veracruz: III Congreso Internacional de Transformación Educativa.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24112/Aristas%20de%20la%20tutor%c3%ada%20y%20la%20formaci%c3%b3n%20docente\\_%20discursos%20y%20pr%c3%a1cticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24112/Aristas%20de%20la%20tutor%c3%ada%20y%20la%20formaci%c3%b3n%20docente_%20discursos%20y%20pr%c3%a1cticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Hernández, I., Alvarado, J. y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(44), 135–151. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/620>
- Huicochea, M., & Rubio, O. (2019). *Seguimiento Académico de Estudiantes Egresados del CCH: Diez carreras más solicitadas*. Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Academico12\\_Nov\\_2019.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Academico12_Nov_2019.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2018. Datos correspondientes al mes de febrero*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/436>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1E211.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Informe de resultados. PLANEA EMS 2017. El aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- Jiya, Z. (1993). Language difficulties of black BSc students. *South African Journal of Higher Education*, (7), 81-84. [https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA10113487\\_1747](https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/AJA10113487_1747)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- León, J. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10(2), 101-116.  
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/52947e0ade57a09e4a1386d08f17b656>
- León, V., & Lugo, E. (2009). *La tutoría académica en las universidades públicas estatales de la región centro-sur de la ANUIES* [Paper presentation]. Veracruz: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Londoño, D., & Bermúdez, H. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 16(1), 315-330. [https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16119](https://doi.org/10.11600/1692715x.16119)
- Marquina, J. (2020). *7 aplicaciones para trabajar la comprensión lectora de los peques desde casa*. <https://www.julianmarquina.es/7-aplicaciones-para-trabajar-la-comprension-lectora-de-los-peques-desde-casa/>
- Martínez, J. (1995). Comprensión de lectura y desempeño escolar de los alumnos de bachillerato. En Universidad Nacional Autónoma de México (ed.), *Lectura y aprendizaje: implicaciones en la enseñanza universitaria*. Coordinación de Programas Académicos.
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1665-75272009000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272009000100008)
- Montes, E., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58062>

- Morales, M. (2019). *El proceso de comprensión lectora en internet con estudiantes de una secundaria pública* [Tesis doctoral]. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). [https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-proceso-de-comprension-lectora-en-internet-con-estudiantes-de-una-secundaria-publica-3514307?c=1wewDB&d=true&q=\\*.\\*\)&i=1&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-proceso-de-comprension-lectora-en-internet-con-estudiantes-de-una-secundaria-publica-3514307?c=1wewDB&d=true&q=*.*)&i=1&v=1&t=search_0&as=0)
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- Ochoa, M., del Río, E., Mellone, C., & Simonetti., E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, L., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>
- Olvera, S. (2020). *Desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de nivel medio superior: entrenamiento en elaboración de preguntas*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Ortiz, A. (1995). Comprensión de lectura y autoaprendizaje. En Universidad Nacional Autónoma de México (ed.), *Lectura y aprendizaje: implicaciones en la enseñanza universitaria*. Coordinación de Programas Académicos.

- Oseguera, E. (1995). Lectura de comprensión y comprensión de lectura. En Universidad Nacional Autónoma de México (ed.), *Lectura y aprendizaje; implicaciones en la enseñanza universitaria*. Coordinación de Programas Académicos.
- Pérez, J. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/2260/1/T23323.pdf>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Ramírez, L. (2003). *Modelo de intervención para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de español I de la preparatoria N.2* [Tesis de maestría]. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/5251>
- Ripoll, J. (2011). *Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión. Software para la mejora de la comprensión lectora*. <https://clbe.wordpress.com/software-para-la-mejora-de-la-compension-lectora/>
- Ripoll, J. (2021). *Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión. Test estandarizados de comprensión lectora*. <https://clbe.wordpress.com/tests-estandarizados-de-compension-lectora/>
- Riquelme, A., & Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105.  
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v96n2/1659-2859-reflexiones-96-02-93.pdf>

- Rizo, M. (2001). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 113-117. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034206.pdf>
- Romero, L. (2018). Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores: una experiencia de evaluación. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 320-338. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p320>
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(377), 163-179.  
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552/2859>
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores*.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5003/crb05de12.pdf>
- Sáez, J. (2002). *Evaluación y optimización de los programas educativos*. UOC.
- Sánchez, E., Orrantia, J., & Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (14), 89-112.  
<https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821020>
- Sánchez, M. (2010). *El sistema de tutorías como estrategia para fortalecer el rendimiento académico de estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).  
[https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=g8K39R&d=false&q=\\*&i=1&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=g8K39R&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0)
- Sheeba, J., & Varughese, J. (2021). Measuring Efficacy of an Online Reading Literacy Program in English- A New Conceptual Framework. *International Journal of Research Publications*, 71(1), 85-97. <https://doi.org/10.47119/IJRP100711220211765>

- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F., & Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.547349>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1). <http://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tuirán, R., Gaviria, J., Lugo, R., Hernández, D., & Benítez, M. (2019). Ganancia educativa en la educación media superior. *Papeles de Población*, 25(100), 87-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11260966004>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2021). *Portal de estadística universitaria*. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- Uribe-Enciso, O., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265433711017.pdf>
- Zambrano, G., Tejada, J., & González, A. (2007). El programa, su diseño y evaluación como estrategia de mejora educativa. *Evaluación e Investigación*, 2(2), 68-80.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zenteno, G. (2017). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lecto-escritura. *Revista de Artes y Humanidades*, (5), 11-20. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/168>



## Apéndices

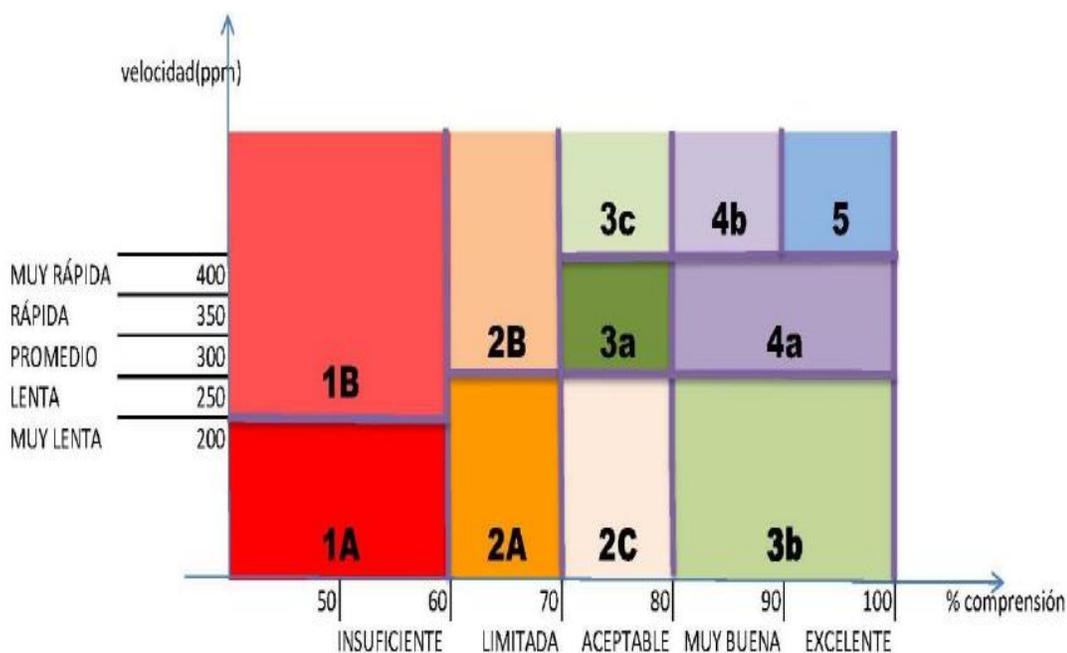
### Apéndice A. Fragmento manual de tutor para la interpretación de resultados a partir de los puntajes obtenidos en los distintos indicadores

#### Interpretación de resultados:

[...] En el módulo del asesor el software permite seguir los logros de cada alumno en particular y del grupo en general. Justo de estos datos se deriva el presente análisis de resultados, pues lleva un registro preciso del desempeño de cada alumno.

Considerando cinco niveles de desempeño en velocidad y comprensión se identificaron 11 perfiles lectores (ver Figura 1) que se definieron por las características de velocidad y comprensión de los lectores, y por su desempeño en el indicador de lectura eficiente.

**Figura 1. Perfiles lectores**



Con estos perfiles, el tutor puede analizar los resultados que se muestran en la “boleta de avance

individualizada”, es decir, la evaluación diagnóstica y lección a lección el avance en los tres indicadores (velocidad, comprensión y lectura eficiente)

## Retroalimentación para los alumnos y las alumnas

El tutor puede ofrecer para cada uno de los niveles la siguiente retroalimentación para que aprendan a autorregular su fluidez y no pierdan comprensión.

Nivel	Descripción	Metas
<b>Nivel 1A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees menos de 200 ppm y logras menos de 60 % de comprensión.</li> <li>• Recuerdas algunas palabras e ideas sueltas. Para mejorar tu lectura fíjate de quién se habla y qué se dice.</li> <li>• Trata de leer más palabras de un solo vistazo y usa tu guía visual para aumentar tu ritmo de lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr en comprensión más del 60%.</li> <li>• En velocidad llegar a 180 ppm y esforzarte para alcanzar 200 ppm.</li> </ul>
<b>Nivel 1B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees 200 ppm o más y logras menos de 60 % de comprensión.</li> <li>• Recuerdas algunas palabras e ideas sueltas. Para mejorar tu comprensión necesitas leer con más calma manteniéndote en 250 ppm. Respeta los puntos y las comas. Fíjate en el título y en las imágenes. Detecta de quién se habla y qué se dice.</li> <li>• Hasta que no aumentes tu comprensión no te apresures a leer más rápido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr en comprensión más del 60 %.</li> </ul>
<b>Nivel 2A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees menos de 250ppm y alcanzas hasta 69 % de comprensión.</li> <li>• Captas varias ideas, pero no logras comprender toda la información. Para mejorar fíjate en el título y las imágenes. Detecta de quién se habla y qué se dice.</li> <li>• Trabaja en leer un poco más rápido moviendo tu guía visual con más velocidad, pero sin descuidar tu comprensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr más del 70 % en comprensión.</li> <li>• En velocidad llega a 230ppm y esfuerzate por alcanzar 250ppm.</li> </ul>
<b>Nivel 2B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees más de 250ppm y logras entre 60 y 69 % de comprensión.</li> <li>• Lees más de 250ppm, lo que está bien, pero necesitas mejorar tu comprensión. Recuerda lo que sabes del tema, fíjate en el título y las imágenes, concéntrate en encontrar las ideas principales de cada párrafo. En las partes que consideres difíciles, lee con más calma.</li> <li>• Hasta que no aumentes tu comprensión no te apresures a leer más rápido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar tu comprensión hasta alcanzar más del 70 %.</li> </ul>
<b>Nivel 2C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees menos de 250ppm y logras entre 70 y 79 % de comprensión.</li> <li>• Tu comprensión es buena, pero necesitas mejorar tu velocidad. Trabaja en leer un poco más rápido moviendo tu guía visual con más velocidad, pero sin descuidar tu comprensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En velocidad llegas a 280ppm y esfuerzate por alcanzar 300ppm.</li> <li>• Mantener o mejorar tu comprensión practicando las estrategias que a ti te sirven.</li> </ul>

Nivel	Descripción	Metas
Nivel 3A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees entre 250 y 350 ppm y logras entre 70 y 80 % de comprensión.</li> <li>• Tu velocidad es buena, pero necesitas mejorar tu comprensión para alcanzar más del 80 %. A medida que lees asegúrate que vas comprendiendo todo. Las partes que consideres difíciles léelas con más calma o vuelve a leerlas y trata de deducir el significado de palabras desconocidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcanzar más del 80 % de comprensión.</li> <li>• Hasta que no aumentes tu comprensión no te apresures a leer más rápido.</li> </ul>
Nivel 3B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees menos de 250 ppm y logras 80 % o más de comprensión.</li> <li>• Comprendes muchas ideas del texto, así que anímate a leer más rápido. Incrementa tu velocidad poco a poco, manteniendo tu comprensión, mueve tu guía visual cada vez más rápido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegar a 280ppm y esfuérate por alcanzar 300ppm.</li> <li>• Mantener o mejorar tu comprensión practicando las estrategias que a ti te sirven.</li> </ul>
Nivel 3C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees 400 ppm o más y logras entre 70 y 79 % de comprensión.</li> <li>• Lees tan rápido que estás perdiendo comprensión. Para que logres 80 % o más, a medida que lees asegúrate que vas comprendiendo todo. Las partes que consideres difíciles léelas con más calma o vuelve a leerlas y trata de deducir el significado de palabras desconocidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr más de 80 % de comprensión.</li> </ul>
Nivel 4A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees entre 300 y 350 ppm y logras 80 % o más de comprensión.</li> <li>• Tu comprensión es muy buena y puedes mejorar tu velocidad. Siempre usa la guía visual intentando moverla con mayor rapidez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegar a 330 ppm y esfuérate por alcanzar 350 ppm.</li> <li>• Mantener o mejorar tu comprensión practicando las estrategias que a ti te sirven.</li> </ul>
Nivel 4B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lees más de 400 ppm y logras entre 80 y 89 % en comprensión.</li> <li>• Tu velocidad es muy buena, perfecciona tu comprensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr 90 % o más en comprensión.</li> </ul>

Nivel 5: ¡Felicidades! Eres un lector excelente

*Nota.* Adaptado de *Lectura inteligente: leyendo psicología. Manual para el tutor* [documento inédito], por R. Flores y A. Otero, 2012

## Apéndice A. Guía de preguntas para entrevista semiestructurada

### Sobre el diseño del programa

- ¿Quiénes participaron en el diseño del curso?
- ¿Con qué antecedentes se cuenta para fundamentar el programa?
- Si el modelo de base fue desarrollado para el nivel de secundaria, ¿qué elementos o criterios fueron utilizados para proponer su aplicación en un programa enfocado a estudiantes de nivel superior?
- ¿Se realizaron adecuaciones?, ¿cuáles?
- ¿Por qué se escogió la modalidad de aplicación del programa con un *software*?
- ¿Resulta adecuado para alcanzar los objetivos?, ¿para cubrir los contenidos?
- ¿Cómo se tomó la decisión de hacer el curso en seis sesiones?
- ¿Qué duración tiene cada una de las sesiones?, ¿cuánto tiempo transcurre entre cada sesión?
- ¿Cómo identifican que los y las estudiantes se han convertido en un lector *profesionalmente alfabetizado*?, es decir, ¿qué producto presentan/qué nivel en los indicadores cumplen dentro del programa que permitan evaluar su capacidad para desarrollar un punto de vista propio, elaborar diferentes tipos de textos, demostrar dominio del conocimiento, llevar a cabo distintas tareas profesionales y comunicarse de manera argumentativa con pares o con maestros?
- ¿El programa logró alcanzar los objetivos planteados desde el inicio o han tenido que ser modificados?, ¿en qué consistieron las modificaciones?
- ¿En qué medida se está aplicando el programa como se especificó en el diseño?, ¿qué aspectos aún hacen falta por trabajar para que se cumplan los objetivos planteados?

### **Sobre la metodología**

- ¿Qué tipo de materiales (textos) se les presentan a los y las estudiantes para alfabetizarlos?
- ¿Qué criterios tomaron en cuenta para escogerlos (de carácter científico, profesional)?
- ¿Se encuentran graduados al nivel de la tarea o al nivel de comprensión universitaria esperada/deseada?, es decir, ¿aumenta o se profundiza en la complejidad del texto, así como de la tarea?
- ¿Han cambiado conforme la versión del programa?
- ¿Qué indicadores se evalúan mediante las preguntas? (de manera desglosada cada pregunta)
- ¿Cómo se califica cada uno de los reactivos? (desglosado), ¿de dónde se obtienen los puntajes de comprensión lectora, rapidez y lectura eficiente?, ¿de dónde parten los puntos de corte?, ¿cómo se decidieron dichos puntos de corte?
- En caso de cambiar los textos, ¿cómo podría identificarse si compaginan con los objetivos planteados?
- ¿Cuál fue el interés de integrar el área lógico-matemática en el programa de lectura eficiente?
- ¿Cuáles (son) el (los) objetivo(s) que se persigue(n)?
- ¿Qué antecedentes teóricos o empíricos sirvieron de base para tomar esta decisión?
- ¿Hay algún documento institucional que evidencie la importancia de la mejora del área lógico-matemática?
- ¿Qué tipo de contenidos se revisan en dichos apartados?, ¿son contenidos relacionados con la psicología?

- ¿Por qué se eligió herramienta de evaluación del progreso de las y los estudiantes el formato de examen de opción múltiple?
- ¿Qué capacitación se brinda a los tutores que participan en el programa?, ¿se realiza un seguimiento del tutor tanto en sus tiempos de acceso, acercamiento al tutorado, habilidades pedagógicas, etc.?, ¿de qué manera se retroalimenta el proceso para mejorar la práctica y el cumplimiento de los criterios del tutor en el programa?

### **Sobre su aplicación**

- ¿A cuántos estudiantes de tutorías se le invitó al programa de Lectura Inteligente 2020-2021?, ¿cuántos estudiantes se encontraban en la aplicación del programa 2020-2021 como acompañantes de las y los estudiantes que llevaban a cabo el programa?
- ¿Cuáles son los motivos por los cuales las y los estudiantes no terminan el programa?
- ¿Tienen alguna estrategia prevista con aquellos estudiantes que no mostraron mejora tanto en la evaluación final como en cada uno de los ejercicios o sobre aquellos que desean mejorar aún más su lectura eficiente y que no lo lograron en las seis sesiones como algún curso remedial?, ¿renivelación o recursar el programa?
- ¿Se aplica algún cuestionario a las y los estudiantes al finalizar el programa?, ¿qué aspectos aborda?
- ¿Realizan algún cuestionario de contexto?, ¿qué preguntas aborda?, ¿se tiene conocimiento sobre si las y los estudiantes vienen de escuelas públicas o privadas, si son hombres o mujeres o el desempeño que tenían en preparatoria?
- ¿Tiene el tutor la oportunidad de expresar su satisfacción con la calidad del programa en que ha participado? (aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizativos y tutoriales).

- ¿Hay comunicación constante entre los tutores y los responsables del programa?, ¿por qué medio?
- ¿Hay posibilidad de acceder al curso para conocer los textos utilizados y los reactivos, además de cómo se asignan los puntajes, las evaluaciones diagnósticas y finales tanto del área de lectura eficiente como del área lógico-matemática?